Л.И. Божович

ЛИЧНОСТЬ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ



ПРЕДИСЛОВИЕ

В книге автор обобщает многолетние исследования по проблемам формирования личности ребенка, проводившиеся в лаборатории воспитания Института психологии АПН СССР. На основе этих исследований раскрываются условия и движущие силы формирования личности ребенка, дается психологическая характеристика трех школьных возрастов (младшего, среднего и старшего). Книга содержит также критический анализ различных взглядов на личность и ее изучение в зарубежной и советской психологической литературе

В данной монографии сделана попытка обобщить и свести в единую систему разнообразные факты и частные закономерности, полученные в исследованиях по проблемам формирования личности ребенка. Эти исследования проводились в лаборатории психологии воспитания Института психологии АПН СССР на протяжении многих лет ее существования.

Пытаясь построить некоторую общую психологическую концепцию личности и понять законы формирования личности в детском возрасте, мы привлекали материалы и других психологов, однако лишь в той мере, в какой они помогали нам осмыслить проблемы, встающие в ходе собственных исследований.

В процессе исследования мы исходили из некоторого общего представления о личности.

Мы считали, что личностью следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития. Этот уровень характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «я». Такой уровень психического развития характеризуется также наличием у человека собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является ее активность. Человек на этом уровне своего развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять в своих целях самого себя. Иначе говоря, человек, являющийся личностью, обладает, с нашей точки зрения, таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием. Мы считали также, что у человека, достигшего того уровня развития, когда его можно назвать личностью, все психические процессы и функции, все качества и свойства приобретают определенную структуру. Центром этой структуры является мотивационная сфера, в которой имеются устойчиво доминирующие мотивы, определяющие иерархическое строение этой сферы.

Вместе с тем мы понимали, что такого развития личность достигает лишь у взрослого человека. Однако указанные стороны личности начинают формироваться

очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие.

Задачу психологического исследования личности ребенка мы видели в том, чтобы проследить закономерности ее формирования, по возможности выявить условия, благоприятствующие или мешающие этому процессу. Личность в обозначенном понимании, в качестве предмета психологического исследования, требовала и определенного методического принципа. Этот принцип заключался в том, что, изучая ту или иную сторону личности ребенка, те или иные его качества, мы стремились рассматривать их в контексте общей структуры личности и той функции, которую они выполняют в процессе взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью.

Построение некоторой общей концепции личности и концепции ее формирования не являлось для нас самоцелью. Такая задача возникла в ходе исследования и стала необходимым условием дальнейшего развития самого исследования. Надо было объяснять противоречивые экспериментальные факты, намечать дальнейшие пути и задачи исследования. Это требовало все более и более углубленного теоретического подхода к фактам и все более широких теоретических обобщений.

Большое значение при этом имело и стремление расширить психологическое понимание и объяснение процесса формирования личности ребенка, выйдя за рамки экспериментальных фактов в область жизненных педагогических явлений.

Последнее, с нашей точки зрения, важно не только само по себе, т.е. практически, но является и обязательным условием плодотворного научного исследования и построения самой научной теории. Жизненная и педагогическая практика выступает здесь как та действительность, которая вносит необходимые коррективы в постановку психологических проблем и в само исследование и его выводы.

Таким образом, и теоретически — ходом наших исследований — и практически — требованиями жизни — мы оказались перед необходимостью построить первоначальную, еще гипотетическую концепцию психологии личности ребенка и возрастных закономерностей ее формирования. Такой подход к указанной задаче — построение концепции личности в меру ее необходимости для исследований по детской и педагогической психологии — наложил свой отпечаток и на саму эту концепцию. Во-первых, она не затрагивает всех возникающих при этом проблем; во-вторых, решение некоторых проблем еще не имеет полной научной доказательности. И тем не менее мы считали нужным сделать такую попытку. Она дает возможность подняться над частными фактами, понять их в известной системе, намечает перспективы дальнейших исследований, позволяет увидеть отличие нашего подхода от тех концепций личности, которые имеют место за рубежом.

Считаем необходимым выразить большую благодарность Т.Е. Конниковой, а также сотрудникам лаборатории психологии воспитания Института психологии АПН СССР Л. С. Славиной, М. С. Неймарк и Л. В. Благонадежиной, без участия которых вряд ли удалось бы написать эту книгу.

Часть I

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ

Глава I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И МЕСТО ПСИХОЛОГИИ В ИХ РЕШЕНИИ

1. Значение психологических исследований для педагогики. При современном уровне научного знания вся созидательная деятельность людей опирается на знание закономерностей тех явлений и процессов, которыми человек стремится овладеть и управлять в соответствии с поставленными задачами.

Педагогика также должна быть построена на основе научных данных. Чтобы систематически и целеустремленно формировать человека, необходимо знать законы этого формирования и опираться на них в своей педагогической работе.

Следовательно, психология является одной из важнейших дисциплин, составляющих научную основу педагогики. Аналогично тому как в теоретическую основу агрономии, имеющей дело с растительными организмами, включается знание биологических закономерностей развития этих организмов, подобно этому и в теоретическую основу педагогики включается знание законов психического развития ребенка. И так же как агрономия неотделима от биологии, так и педагогика неотделима от психологии; говорить о научных основах педагогики — это значит, прежде всего, говорить о вскрытых и понятых законах активного формирования психики ребенка.

Педагогика всегда испытывала потребность в психологических знаниях, а лучшие представители педагогической науки прошлого, такие, например, как Ян Амос Коменский, Локк, Руссо, Пессталоцци, Фребель и особенно Ушинский, не только глубоко знали психологию, но были и ее пропагандистами и оригинальными мыслителями в этой области.

К.Д. Ушинский, например, писал, что в том случае, когда педагогика не опирается на изучение «тех явлений природы и души человеческой», на которых основаны ее правила и учебники, она с неизбежностью превращается в простой сборник практических советов и рецептов и перестает быть подлинной наукой, способной помочь учителю [180].

Правда, признание значения психологии для педагогики не означает еще, что педагогика на деле строилась и строится на научных психологических данных. Часто научное знание законов психической жизни детей заменяется практически «педагогическим чутьем», непосредственно вырабатывающимся в результате длительной практической работы с детьми.

Исторически это имело свои причины. Ведь практика воспитания предшествовала развитию научной психологии. Первоначально воспитание детей осуществлялось так, как это казалось более целесообразным с точки зрения здравого смысла. Однако постепенно, по мере того как накапливался опыт, вырабатывались

известные приемы воспитания и обучения, которые, оправдываясь практически, делались образцами для подражания, сохранялись, передавались из поколения в поколение и, наконец, закреплялись в определенную, по существу своему эмпирическую, систему.

Конечно, в любых педагогических приемах и традициях, как правило, есть доля истинного, так как они рождались в конкретной практике, на основе педагогического наблюдения, и в свое время так или иначе решали задачи воспитания. Но, если они не поняты и не обобщены с учетом психологических данных, они могут превратиться в догму, в фетиш, стать «рецептами», потерявшими свое основание.

Как бы ни был хорош педагогический опыт, как бы ни был удачен основанный на этом опыте воспитательный прием, он только тогда сможет стать достоянием педагогической науки и широкой педагогической практики, когда он будет изучен и обобщен с учетом закономерностей психической деятельности ребенка. Педагогика, не основанная на научных психологических данных, всегда будет стоять перед дилеммой: либо превратиться в собрание эмпирических правил, либо заняться построением лишенных конкретного содержания общих теорий.

Мы остановились подробно на этом вопросе потому, что представление о педагогическом опыте как о якобы могущем заменить научное психологическое знание о ребенке хотя уже давно перестало существовать в педагогической науке, в душе многих учителей-практиков и даже некоторых педагогов-теоретиков еще остается жить, составляя то «ядро сомнения», которое мешает им правильно отнестись к научной психологии и ее данным.

Понимание законов психической жизни ребенка необходимо и для построения общей теории педагогики, и для разработки методики воспитания, и для учителя, практически осуществляющего формирование человека.

Однако связь психологии с педагогикой нужна не только для педагогики. Развитие психологических исследований и психологической теории должно постоянно получать коррекцию со стороны практики. Организация воспитательного процесса с учетом психологических закономерностей служит проверке этих закономерностей, а также ставит перед психологической наукой новые научные проблемы.

Иначе говоря, связь психологии с педагогикой дает правильное направление и развитию самой психологической науки. Это тем более важно, что при еще недостаточном уровне психологической теории отсутствие постоянной связи с практикой легко может приводить к соскальзыванию психологии в область искусственных построений и артефактов.

2. Роль психологии в конкретизации целей воспитания. В настоящее время с большой остротой стоит задача организации единого целенаправленного процесса воспитания с момента рождения ребенка и вплоть до его гражданской зрелости. При этом необходимо построить воспитательный процесс так, чтобы он исключал

случайность и стихийность и позволял добиваться полноценного формирования личности каждого ребенка. А для этого формирование личности должно, с одной стороны, осуществляться в соответствии с тем нравственным образцом, с тем идеалом, который воплощает требования общества к человеку; с другой стороны, преследовать цель свободного развития индивидуальных особенностей ребенка.

Научно организованное воспитание детей с самого раннего возраста предупреждает появление в ходе детского развития тех отрицательных черт, которые часто возникают в условиях стихийно протекающего воспитательного процесса и требуют серьезной работы по их преодолению. Вот почему, с нашей точки зрения, главной задачей педагогических наук сейчас является разработка единой системы воспитания детей, а не решение отдельных, хотя и важных, проблем, связанных с ликвидацией прорывов, вызываемых еще недостаточным научным уровнем воспитательной работы с детьми.

Это не значит, конечно, что такими, например, проблемами, как правонарушения среди несовершеннолетних, вообще не надо заниматься; но наиболее актуальными, первоочередными, на наш взгляд, являются проблемы научной организации воспитательного процесса, способного обеспечить планомерное и целенаправленное формирование личности ребенка. И эта задача не только актуальна, но и принципиально разрешима.

Замечательный опыт воспитательной работы А.С. Макаренко свидетельствует о возможности создать методику сознательного управления развитием ребенка, не подавляя при этом его личность, а, напротив, сохраняя индивидуальное своеобразие каждого воспитываемого ребенка.

А.С. Макаренко подверг самой уничтожающей критике тех буржуазных педагогов, которые преклоняли голову перед «врожденными задатками», «природными особенностями», якобы ограничивающими возможности нравственного воспитания, перед теориями «наследственной обреченности» некоторых детей и подростков. В противовес таким взглядам он писал: «Я исповедую бесконечную, бесшабашную и безоглядную уверенность в неограниченном могуществе воспитательной работы, в особенности в общественных условиях Советского Союза. Я не знаю ни одного случая, — утверждал он, — когда бы полноценный характер возник без здоровой воспитательной обстановки или, наоборот, когда характер исковерканный получился бы, несмотря на правильную воспитательную работу» [113, стр. 66—67]. А.С. Макаренко не только на деле доказал свои взгляды, но и описал найденную им в его замечательной педагогической практике «технику» массового воспитания детей и подростков.

Располагая исходными теоретическими данными и целой системой конкретных педагогических положений, установленных в опыте А.С. Макаренко и творчески реализуемых в школе, советская педагогика в последнее время поставила задачу

создать программу воспитания детей в школе. Согласно замыслу такая программа должна дать четкое выделение целей воспитания по определенным возрастным этапам (т.е. наметить содержание воспитательного процесса на протяжении всего периода детского развития), а также разработать методы, при помощи которых эти цели могут быть достигнуты. Кроме того, стоит задача установить объективные критерии, по которым можно судить об успешности формирования личности ребенка и вносить в этот процесс необходимые коррективы.

Если указанная программа будет построена на научных основах, она обеспечит единство воспитательного процесса, его целеустремленность и планомерность. Она позволит огромной армии педагогов, практическая деятельность которых организована сейчас в значительной степени эмпирически, действовать на основе и в соответствии с требованиями педагогической науки. Она обеспечит также возможность постоянного и систематического контроля за ходом воспитательного процесса.

В настоящее время советская педагогика уже приступила к реализации этой научной задачи.

Первую, еще очень несовершенную, попытку сделал коллектив научных работников Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук [141]. Доказательством того, что задача разработки программы воспитания поставлена своевременно и что потребность в такой программе назрела, является то, что вслед за этой попыткой последовали и другие, как у нас, например на Украине, так и за рубежом, в социалистических странах.

Однако разработка программы воспитания — дело чрезвычайно трудное и сложное. Она предполагает высокий уровень развития как самой педагогической науки, так и тех психологических исследований, на которые должна опираться теория и практика воспитания. Неуспех, который терпят буквально все разработанные до сих пор проекты программ воспитательной работы как у нас, так и за рубежом, по-видимому, в значительной степени зависит от нерешенности тех проблем воспитания, которые предполагают совместные усилия педагогической и психологической мысли.

Прежде всего остается неразработанным вопрос о педагогических целях воспитания.

В советской педагогике мысль о том, что цели воспитания не могут быть выведены непосредственно из закономерностей детского развития, давно уже стала аксиоматичной. Воспитание всегда руководствуется теми целями, которые на данном конкретно историческом этапе ставит общество. Однако значит ли это, что для педагогики как науки, в задачу которой входит определение содержания воспитательного процесса и его метода, достаточно, говоря о целях воспитания, обозначить лишь те общие требования, которые должны быть в конечном счете предъявлены к человеку? Иначе говоря, достаточно ли ей указать тот образец, тот идеал человека-гражданина, к которому должно стремиться воспитание, чтобы можно

было считать, что проблема целей воспитания уже получила свое научное, педагогическое решение? По-видимому, нет. Для того чтобы цели воспитания были поставлены как педагогические, т.е. чтобы они смогли стать руководством к практическому педагогическому действию, необходима их специальная разработка, их конкретизация с учетом возрастных особенностей детей и тех средств, которые способны привести на том или ином этапе развития ребенка к желаемому педагогическому результату. А это уже сложная научная проблема, которая пока еще педагогикой решена недостаточно.

На неудовлетворительный характер решения вопроса о целях воспитания в педагогической науке очень часто в резкой критической форме указывал А.С. Макаренко. И это понятно: ведь именно он впервые остро и решительно поставил задачу «проектировки» личности воспитываемого ребенка и требовал целенаправленности как всего педагогического процесса, так и каждого применяемого средства воспитания. Вместе с тем А.С. Макаренко принадлежит мысль, что «в специальных педагогических контекстах недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно делать в философских высказываниях» [114, стр. 345]. От педагога-теоретика он требовал, чтобы цели воспитания формулировались конкретно, чтобы они включали в себя точное и четкое изложение «программы человеческой личности», «человеческого характера» и тех конкретных педагогических задач, которые должны быть решены при реализации этой «программы».

«В начале революции, — говорил А.С. Макаренко, — наши педагогические писатели и ораторы, разогнавшись на западноевропейских педагогических трамплинах, прыгали очень высоко и легко «брали» такие идеалы, как «гармоническая личность». Потом они заменили гармоническую личность «человеком-коммунистом», в глубине души успокаивая себя дельным соображением, что это «все равно». Еще через год они расширили идеал и возглашали, что мы должны воспитывать «борца, полного инициативы».

С самого начала и проповедникам, и ученикам, и посторонним зрителям было одинаково понятно, что при такой абстрактной постановке вопроса об «идеале» проверить педагогическую работу все равно никому не доведется, а потому и проповедь указанных идеалов была делом совершенно безопасным» [114, стр. 345—346].

А.С. Макаренко ставил задачу специальной педагогической разработки конкретных целей воспитания, непосредственно направляющих и организующих самый ход воспитательного процесса, целей, которые могут быть использованы учителем, воспитателем для проверки и коррекции своих действий в самом ходе педагогической работы. При этом он сожалел, что такие науки, как психология, биология, а также учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности еще недостаточно разработаны и поэтому не могут в должной мере служить опорой в сложном процессе воспитания

человека. Сам А.С. Макаренко не раз пытался сформулировать цели воспитания, обозначая тот комплекс конкретных качеств личности и ту систему поведения, которые должны быть воспитаны у подрастающего поколения на соответствующем этапе развития нашего общества.

Но, признавая заслуги А.С. Макаренко в этой области, мы все же не можем считать в настоящее время проблему целей воспитания достаточно педагогически разработанной. И прежде всего должно быть отмечено отсутствие научно обоснованной конкретизации общих целей воспитания по определенным возрастным периодам, что возможно сделать, только опираясь на возрастные психологические особенности ребенка.

Конечно, можно перечислить, и при этом достаточно подробно, те качества личности, которые необходимо воспитать у детей, скажем, начальных, средних и старших классов школы; именно так и делается в программах воспитательной работы, составляемых в настоящее время как в Советском Союзе, так и в некоторых странах социализма. Однако возникает вопрос: могут ли абстрактно обозначенные качества личности рассматриваться как действительные цели воспитания, способные определить содержание, методику и направление педагогической работы с учащимися соответствующего возраста? По-видимому, нет, и вот по каким соображениям.

Любое качество личности (например, организованность, дисциплинированность) не может существовать вне контекста целостной личности ребенка, вне системы мотивов его поведения, его отношений к действительности, его переживаний, убеждений и пр. Каждое качество будет менять свое содержание и строение в зависимости от того, в какой структуре личности оно дано, т.е. в зависимости от того, с какими другими качествами и особенностями субъекта оно связано, а также в какой системе связей оно выступает в данном конкретном акте поведения человека.

Рассмотрим с этой точки зрения хотя бы особенности волевых качеств человека. Воля является как будто бы вполне определенным, всегда равным самому себе психологическим качеством. Однако волевое поведение человека, целью которого является стремление добиться личного благополучия, будет включать в себя иные психологические компоненты и будет опираться на иное соотношение конкретных психологических процессов, чем волевое поведение человека, направленное на достижение коллективных целей. У первого для осуществления волевого акта необходимо наличие сильно развитых эгоистических потребностей, их значительная устойчивость и напряженность; только в этом случае человек будет достаточно упорен в преодолении препятствий, встречающихся на пути удовлетворения этих потребностей. Кроме того, он должен уметь игнорировать интересы других людей, не замечать их нужд, не считаться с тем ущербом, который он им наносит, и т.д.

У второго человека для осуществления волевого акта, как раз напротив, необходимо сочетание прямо противоположных психологических компонентов:

собственные эгоистические потребности у него должны быть выражены достаточно слабо, чтобы их удовлетворение не становилось для субъекта актуальным и не определяло его поведения и деятельности; у него должно быть воспитано умение видеть потребности окружающих людей, их нужды, умение считаться с их интересами. У него, наконец, должно быть ясное представление о коллективных целях, которых он добивается, и напряженное стремление к их достижению.

Еще отчетливее разное психологическое содержание одного и того же качества у разных по структуре и направленности личности людей можно видеть на таком качестве, как дисциплинированность. В одном случае это может быть лишь слепое беспрекословное послушание, которое требует полного отказа от собственной инициативы, находчивости, активности, умения распорядиться своим поведением. В другом случае то же самое качество — дисциплинированность — предполагает ясное понимание стоящих перед человеком задач, наличия у него самостоятельности, организованности, настойчивости и активности. Иначе говоря, дисциплинированность во втором случае опирается как раз на те психологические особенности, которые являются мешающими для осуществления дисциплинированного поведения в первом случае.

Правда, обычно в психологии при рассмотрении психических процессов их содержательная сторона игнорируется на том основании, что содержание психической деятельности составляет предмет других наук, в частности социологии. С этой точки зрения возможно возражение, что в обоих приведенных случаях нет существенного психологического различия, так как волевой акт и в первом и во втором случае характеризуется одним и тем же: умением подчинять свое поведение сознательно поставленной цели независимо от того, какова эта цель по своему содержанию: является ли она общественной или узко личной. Однако такой взгляд на предмет психологической науки, ограничивающий ее изучение анализом лишь формальной динамической стороны психической деятельности человека, ведет к смешению очень различных по своему конкретному составу и по механизму действия психологических явлений и не дает возможности разобраться во всей сложности реального человеческого поведения.

Например, при указанном подходе должны быть отождествлены и рассмотрены как нечто психологически единое, с одной стороны, такие отношения между людьми, которые возникают в условиях совместной борьбы за высокие общественно значимые цели, с другой — отношения людей, строящиеся на основе взаимной выручки, как это часто бывает в шайках воров и среди детей-правонарушителей. Оба эти вида отношений должны быть отождествлены с указанных выше позиций потому, что все имеющиеся между ними различия определяются лишь различным содержанием тех целей, на которые направлены в первом и во втором случае совместные усилия людей. А между тем нельзя не видеть то глубокое, принципиальное, именно психологическое

своеобразие, которое отличает коллективистические отношения от отношений круговой поруки и взаимной выручки. Это своеобразие заключено и в мотивации тех и других отношений, и в характере связанных с ним переживаний, и в тех взаимосвязях, в которых эти отношения находятся с другими особенностями личности человека. Несомненно, и динамическая сторона отношений, возникающих в разной по содержанию деятельности людей, т.е. длительность этих отношений, их устойчивость, их перенос и пр., будет существенно различной.

Следовательно, игнорирование содержательной стороны психики оставляет за бортом исследования ту психологическую действительность, знание которой позволяет понять конкретную человеческую психологию в ее повседневных жизненных проявлениях. А между тем беспомощность научной психологии в анализе и объяснении именно таких повседневных переживаний и поступков людей делает ее оторванной от жизни и от решения практических педагогических задач.

Итак, изолированные, абстрактно взятые психические качества не могут служить непосредственной целью воспитания, так как сами эти качества получают свое подлинное раскрытие лишь в контексте целостной личности человека, куда с необходимостью входят цели и задачи, которые преследует человек, его взгляды, убеждения. Строение и характер любых психологических качеств зависят от направленности личности человека, от соотношения с другими его свойствами и от той функции, которую эти качества выполняют в общей системе поведения человека.

Но дело становится еще более сложным, когда возникает задача определить конкретные цели воспитания в возрастном аспекте. Здесь каждая черта приобретает иное содержание не только в зависимости от общей структуры личности человека и его общей идейной направленности, но и в зависимости от возрастного психологического облика ребенка.

Таким образом, определение целей воспитания по отношению к детям разных возрастов вырастает в очень сложную психолого-педагогическую проблему, решение которой предполагает не только знание тех требований, которые предъявляет общество к взрослым и детям, но знание и возрастных особенностей ребенка и закономерностей его развития.

Например, если перед педагогикой общество поставило задачу воспитать у подрастающего поколения ненависть к эксплуатации человека человеком, интернациональную солидарность, нетерпимое отношение ко всяческому угнетению и дискриминации, то спрашивается, какие черты поведения и деятельности, какие чувства и переживания, какую систему отношений к действительности и какие представления и понятия мы должны воспитать у детей дошкольного возраста, у младших школьников, подростков и юношей, чтобы можно было с уверенностью сказать, что воспитание молодого поколения осуществляется последовательно в соответствии с поставленной задачей.

Иначе говоря, необходимо определить, какими особенностями должен обладать ребенок для того, чтобы можно было сказать, что он хорошо воспитан для своего возраста. А для этого надо создать конкретный образец поведения и деятельности ребенка, определить тот комплекс особенностей его личности, к формированию которого должна стремиться педагогика именно на данном этапе возрастного развития ребенка.

Следует отметить, что теоретически эта проблема не только не разработана современной педагогикой — она даже ею не поставлена. Правда, задача создания программы воспитательной работы в школе поставила современную педагогику перед необходимостью выделить и сформулировать конкретные цели воспитания для каждого года обучения. Однако делается это ощупью, эмпирически, без достаточно научного обоснования. Например, в нашей программе решение вопроса свелось в основном к перечислению определенного количества конкретных знаний, навыков, умений, которыми должен владеть ребенок того или иного возраста; но почти совсем не указываются основные, ведущие линии развития личности школьника: развитие мотивации, общей направленности, системы отношений к действительности, интересов, стремлений и переживаний; а именно это определяет и весь нравственно психологический облик ребенка и его поведение.

В результате ребенок оказался как бы «разложенным на части» и воспитываемым «по частям».

В таком решении вопроса в значительной степени повинна и психология, так как здесь имеет место еще полностью не изжитый традиционный атомистический взгляд на детское развитие. Правда, в психологии, особенно современной, уже можно найти некоторые попытки дать более синтетическую, целостную характеристику возрастного формирования личности ребенка (об этом несколько ниже мы будем говорить специально). Но все эти попытки дают еще мало оснований для научного программирования воспитательной работы и тем самым толкают педагогику на путь указанного выше эмпирического решения данного вопроса.

Довольно интересную попытку найти принцип распределения воспитательных задач по возрастам сделали польские педагоги З. Кшиштошек и Х. Свида [98]. Они попытались установить, что должно представлять собой то или иное нравственно психологическое качество личности, воплощенное в облике ребенка соответствующего возраста: каково должно быть его содержание и структура, в чем и как оно должно проявляться, иначе говоря, какова должна быть его возрастная характеристика. Если же то или иное качество вообще еще не доступно данному возрасту, то в какой деятельности, в каком поведении должен накапливаться тот опыт отношений, который составляет предпосылку формирования данного качества.

Например, стремясь провести через всю программу воспитательной работы в школе воспитание у учащихся интернациональной солидарности с угнетенными и

ненависти к угнетателям, они следующим образом развертывают эту задачу на последовательных возрастных этапах. В самом начале они ставят цель — воспитать у детей умение замечать, когда обижают товарища, нетерпимое отношение к высмеиванию физических недостатков, стремление и привычку защищать слабого. В дальнейшем по отношению к учащимся более старшего возраста они выдвигают цель приучать школьников замечать настроения окружающих, считаться с ними; затем они требуют от учащихся умения сочувствовать не только окружающим, но и людям, с которыми они непосредственно не встречаются. Только в старших классах они более прямо ставят задачу формирования у подрастающего поколения солидарности со всеми трудящимися и с угнетенными, эксплуатируемыми народами, ненависти к эксплуатации человека человеком.

Приведя этот пример, мы тем не менее не утверждаем, что такое понимание конкретного содержания данного качества на разных годах обучения является совершенно правильным. Здесь, несомненно, есть еще очень много спорного и не раскрытого. В частности, остается неясным, может ли опыт личных товарищеских отношений послужить почвой для формирования более широких интернациональных связей, в какой мере система чувств и переживаний, вызываемых у ребенка его взаимоотношениями с окружающими людьми, может служить опорой при воспитании у него аналогичных чувств, но имеющих иное общественное содержание. И, главное, возникает вопрос, может ли опыт нравственных чувств и привычек, идущих в плоскости общегуманистических установок ребенка и никак не связанных при своем возникновении с определенными общественными знаниями и мотивами, стать в дальнейшем почвой для формирования соответствующих гражданских чувств и убеждений.

Однако, несмотря на все имеющиеся возражения, опыт Кшиштошек и Свида представляется нам интересным в двух отношениях: во-первых, в нем отчетливо выступает поиск той психологической характеристики, которую имеет на данном возрастном этапе развитое качество личности взрослого человека. Во-вторых, в нем содержится предположение, что формирование нравственных качеств должно опираться на опыт собственных переживаний ребенка, на практику его личных взаимоотношений с окружающими людьми, и прежде всего со сверстниками.

Оба эти момента дают известный толчок для нахождения правильного подхода в разработке сложнейшего вопроса о конкретных педагогических целях по отношению к детям различного возраста.

Вместе с тем в этих поисках обнаруживается та же трудность, о которой мы уже говорили выше: здесь также остается непреодоленным полностью традиционный подход к развитию ребенка и его воспитанию. Проект программы Кшиштошека и Свиды представляет собой последовательное развертывание по годам обучения отдельных качеств ребенка (самостоятельность, критичность, прилежание и пр.), недостаточно

связанных в единую структуру, определяющую психологический облик ребенка данного возраста.

Подводя итог главной мысли, выраженной в этом параграфе, можно сказать, что, на наш взгляд, важнейшей задачей педагогики, без решения которой невозможна организация целенаправленного во всех своих звеньях воспитательного процесса, является задача разработки конкретных целей воспитания для каждого возрастного периода в развитии ребенка. Эти цели воспитания должны явиться результатом воплощения требований, предъявляемых к человеку обществом, в конкретные требования к ребенку — его интересам, стремлениям, чувствам и поступкам, составляющим главную характеристику его возрастного психологического облика. Именно система таких требований, которые, с одной стороны, вытекают из общих целей воспитания, с другой — опосредствуются возрастными особенностями личности ребенка, и должна стать педагогической целью, определяющей содержание и методы воспитания детей на каждом этапе их развития.

Задачей психологической науки в связи с этим является исследование возрастных психологических особенностей ребенка, но не ограничивающихся характеристикой отдельных психических процессов, а раскрывающих структуру целостной личности ребенка в ее становлении и развитии. В контексте этой целостной личности должна быть дана и характеристика отдельных психологических процессов и функций.

3. Роль психологии в разработке методов воспитания. Не менее остро для построения программы воспитания стоит и вопрос о методах, т.е. о том, как и какими путями можно достигнуть поставленных целей воспитания.

Надо сказать, что и этот вопрос является в педагогике пока еще недостаточно разработанным.

Здесь так же, как и при решении проблемы о целях воспитания, задача заключается не только в том, чтобы наметить общие пути и исходные принципы коммунистического воспитания и выделить некоторое количество возможных методов, описать их и дать их классификацию, а в том, чтобы разработать методы достижения именно данной, совершенно конкретной воспитательной цели.

Например, выдвигается цель воспитать прилежание у школьников I и II классов. Спрашивается, как этого можно достигнуть. Что должен делать для этого учитель? Ведь от того, что он знает о существовании методов убеждения, приучения, принуждения и прочее, ему не становится ясным, какими путями и средствами можно добиться того, чтобы в его классе ученики всегда проявляли должное прилежание, или сформировать у них прилежание как черту характера.

В этом отношении методика воспитания далеко отстает от методики обучения. Там учитель знает не только то, какие вообще существуют дидактические требования, но знает также и то, как надо работать, например, над безударными гласными корня,

над сомнительными согласными, падежными окончаниями и т. п.; у него существуют методические разработки того, как надо проводить тот или иной урок в том или ином классе по литературе, биологии, физике. Представим себе на одну минуту, как беспомощен стал бы учитель, если бы он знал только то, что в обучении надо идти от известного к неизвестному, что необходимо опираться на наглядность и что, чем моложе школьник, тем большее значение для него имеет такая опора. Кроме этого, ему необходимо знать конкретные пути решения именно данной педагогической задачи.

А что в этом отношении он имеет в области воспитания? Можно сказать — почти ничего. Он не знает, что и как надо делать для того, чтобы сплотить ученический коллектив в классе, и уж во всяком случае у него нет для этого научно обоснованных методических указаний. А без такого рода конкретных методических разработок, в которых были бы даны в неразрывном единстве воспитательные задачи и методы их разрешения, программа воспитания легко превращается в схоластический, бессодержательный, практически ненужный документ.

Итак, подлинная методика воспитания не может создаваться сама по себе, абстрактно, т.е. в отрыве от определенных воспитательных целей. Несомненно, что именно отсутствие достаточно разработанной детальной системы педагогических целей и определило в значительной степени отставание в разработке методики воспитания.

О том, какое значение для методики воспитания имеют его цели, специально и очень подробно говорил А.С. Макаренко.

При этом он указывает на необходимость учитывать и общие, политические, цели и цели конкретные, практические, воплощенные в развернутой «программе человеческой личности».

«...Педагогика, в особенности теория воспитания, — говорил А.С. Макаренко, — есть прежде всего наука практически целесообразная». И потому никакие средства воспитания не могут быть разработаны, если эта теория не вооружена «...ясной, развернутой, детально известной целью...» [114, стр. 113].

У нас в учебниках педагогики, в частности и в учебнике под редакцией И. А. Каирова, Н. К. Гончарова и других [136], традиционным стало положение о том, что цели воспитания диктуются обществом, а методы избираются в зависимости от обстоятельств и возрастных особенностей ребенка. У А.С. Макаренко совсем иной и, как нам кажется, более правильный подход к этому вопросу. Он утверждал, что именно общественные цели воспитания в первую очередь определяют и выбор и построение метода. Обосновывая свою мысль, А.С. Макаренко показывает, что одни и те же качества личности должны воспитываться по-разному, в зависимости от той цели, которую ставит данное общество.

«К примеру, — говорит А.С. Макаренко, — возьмем такую важную способность, как деловитость.

Ведь и в буржуазном представлении деловитость — это хорошее качество. Но

как понимается деловитость в буржуазном мире? «Ты должен быть деловитым, потому что много есть шляп неделовитых, и ты должен быть сильнее их». Буржуазная деловитость — это качество для того, чтобы победить неделовитых, взять над ними верх, обратить их в рабов, в эксплуатируемых. Такая деловитость — орудие эксплуатации. А у нас каждый советский человек должен быть деловитым, деловитость одного человека не может мешать деловитости другого человека. Значит, у нас деловитость — нравственное качество, и требование деловитости — моральное требование. И воспитывать деловитость мы должны в каждом человеке» [114, стр. 286].

Таким образом, с точки зрения А.С. Макаренко, ценность метода воспитания никогда не может быть определена вне зависимости от того, какую педагогическую задачу мы стремимся решать при помощи этого метода. Метод сам по себе не может быть ни хорош, ни плох: «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим» [114, стр. 117]. Исходя из такого взгляда, А.С. Макаренко очень убедительно дает критический анализ конкретных случаев применения тех или иных педагогических средств. В качестве примера он приводит такой случай, когда учитель, обнаружив в своем классе вора, укравшего у товарища 3 рубля, ограничился тем, что поговорил с укравшим наедине и добился у него раскаяния в своем поступке.

А.С. Макаренко считает, что учитель действительно кое-чего достиг при помощи своего метода: ребенок перестал красть. Но, пишет он, «мальчик остался в сознании своей независимости от общественного мнения коллектива, для него решающим явилось христианское всепрощение учителя. Он не пережил своей ответственности перед коллективом, его мораль начинает складываться в формах индивидуальных расчетов с учителем» [114, стр. 351—352]. Это, заключает А.С. Макаренко, не наша мораль. Следовательно, с его точки зрения, метод, который применил учитель с позиций целей воспитания, которые ставятся нашим обществом, является плохим методом, в то время как взятый в отношении целей буржуазного воспитания, он является методом вполне положительным.

Итак, для того чтобы правильно решить проблему методов воспитания, необходимо разрабатывать их в неразрывном единстве с теми общими и конкретными педагогическими задачами, которые ставятся воспитанием именно в данном обществе.

Это одна сторона тех зависимостей, которые определяют выбор методики воспитания. Но есть и другая — зависимость метода от возрастных и индивидуальных особенностей детей и, главное, от тех закономерностей, которые лежат в основе формируемого при помощи данного метода качества, при этом качества не абстрактно взятого, а рассмотренного в его конкретно исторической характеристике. Здесь следует

снова опереться на взгляды А.С. Макаренко. В сущности вся его методическая система, вся его «техника» воспитания исходит из определенной, его собственной концепции личности и законов ее развития. Правда, он нигде не формулирует прямо свою концепцию (как это сделал, например, К. Д. Ушинский), но она у него есть, и она служит для него научной базой для построения теории и методики воспитания.

Существенным в его концепции для построения методики воспитания является представление о том, что качества личности имеют различную характеристику у людей с различной направленностью. В связи с этим он ставит вопрос о значении для воспитания потребностей и стремлений ребенка, определяющих его направленность, а также о значении воспитания самих детских потребностей. Также существенным являются и его взгляд на место и роль привычек в формировании нравственности человека и вытекающее отсюда требование «упражнять» детей в нравственных поступках.

Возвратимся снова к вопросу о разработке конкретных методик, направленных на решение определенных воспитательных задач. Такого рода методики могут быть разной степени сложности. Одни из них могут иметь в виду более общие воспитательные задачи (например, задачу воспитания пионерского коллектива), другие — более частные (например, задачу проведения пионерского сбора или воспитание прилежания у школьников I класса).

Однако какую бы конкретную педагогическую задачу ни решал тот или иной метод, его построение обязательно должно исходить из общих целей воспитания, из характера данной, частной педагогической задачи и из закономерностей развития тех психологических явлений, которые подлежат формированию.

Конечно, и сейчас в педагогике разрабатываются такого рода методические указания, однако их очень мало и они ведутся не систематически — от случая к случаю.

Очень интересную попытку построить новую систему и классификацию методов нравственного воспитания сделала Т.Е. Конникова [136а]. Постоянно имея в виду цели коммунистического воспитания, она группирует методы, опираясь на научно установленные закономерности процесса формирования нравственной стороны личности школьника. Исходя из положения, что подлинная нравственность может быть воспитана лишь на основе практики общественного поведения, она выделяет первую группу методов, направленных на формирование у школьников опыта общественных отношений и общественного поведения.

Затем она останавливается на положении о том, что опыт общественных отношений и общественного поведения, для того чтобы он мог служить базой для формирования нравственных убеждений, должен быть обобщен и осознан ребенком в системе соответствующих нравственных понятий. На этом основании она выделяет вторую группу методов воспитания, методов, направленных на формирование

нравственно-политического сознания школьника. Эту группу методов она объединяет под общим названием — методы нравственного просвещения, хотя по существу они, конечно, выполняют более сложную функцию в формировании нравственного сознания. Наконец, в третью группу она относит вспомогательные методы, а именно методы поощрения и наказания, а также метод «взрыва» неправильно сложившихся взаимоотношений между личностью и коллективом.

Дав такую общую классификацию методов нравственного воспитания, исходящую из анализа места и роли каждого метода в достижении общих целей коммунистического воспитания, она затем переходит к рассмотрению условий, позволяющих наиболее эффективно применить тот или иной метод при решении более конкретных педагогических задач. Методы воспитания, указывает Т.Е. Конникова, только тогда могут служить эффективным средством решения воспитательных задач, когда их применение учитывает и данные конкретные условия, в которых осуществляется воспитательный процесс, а также возрастные и индивидуальные особенности ребенка или детского коллектива.

Поэтому, рассматривая методы нравственного воспитания «в действии» (по возрастным группам), она анализирует на конкретных случаях наиболее типичные условия эффективности их применения.

Конечно, предложенная Т.Е. Конниковой новая оригинальная классификация методов нравственного воспитания, так же как и совершенно новая попытка систематизировать в определенных методических принципах условия их успешного применения, является пока еще очень несовершенной и во многом спорной. Тем не менее нельзя не отметить прогрессивности ее замысла и правильности общего подхода к принципам построения метода. После этой попытки уже нельзя, как нам кажется, возвращаться к традиционной классификации методов воспитания и к общепринятым сейчас исходным позициям при их анализе и построении.

4. Роль психологии в определении системы воспитательных воздействий. Остановимся еще на одном вопросе, который, с нашей точки зрения, является не менее актуальным и требует своего скорейшего разрешения. Это вопрос о создании научно обоснованной системы педагогических воздействий. В настоящее время далеко не определено еще, в каком отношении друг к другу и к общим задачам воспитания стоит тот или иной метод или та или иная форма педагогической работы с детьми. Например, в чем задача и специфика работы предметных кружков в отличие от урока, пионерского сбора — от кружка, в каком отношении друг к другу находятся этическая беседа и организация практической общественно полезной деятельности учащихся и т.д. А между тем нельзя забывать, что различных форм педагогической работы очень много, что в практике воспитания и обучения учителя применяют множество разнообразных методов педагогического воздействия и что все эти воздействия падают на одного и того же ребенка, производя в его психике соответствующие изменения.

Именно поэтому все педагогические воздействия должны быть приведены в систему, где каждый метод, каждая форма работы будет, во-первых, выполнять определенную, ей одной свойственную воспитательную функцию, а во-вторых, будет включена в общую структуру воздействий как необходимое звено единого воспитательного процесса.

Наличие такой системы позволит исключить противоречивые влияния на ребенка, избежать дублирования и перегрузки и, более того, создаст условия для организации такого рода комплексных воздействий, которые, дополняя друг друга, смогут дать максимальный педагогический эффект. Однако для того чтобы построить такую систему, снова необходим научный психологический анализ процесса воспитания с точки зрения того, какую роль выполняет то или иное педагогическое воздействие в общем ходе формирования личности ребенка.

Например, цели пионерской организации едины с целями школы, а ее работа подчинена решению стоящих перед школой общих воспитательных задач. Вместе с тем пионерская организация, как и всякий другой участок школьной работы, имеет в общей системе коммунистического воспитания детей свои, особые задачи, которые она решает своими, особыми методами. Для того чтобы правильно поставить конкретные педагогические задачи пионерской работы и найти адекватные методы их решения, необходимо опираться на знание процесса формирования нравственной стороны личности ребенка. Сущность этого процесса заключается в том, что глубокое, неформальное усвоение норм и правил поведения предполагает не простое их понимание и знание, а такое их усвоение, при котором эти нормы и правила становятся мотивами поведения и деятельности ребенка.

Анализ превращения моральных знаний ребенка в его убеждения, а следовательно, и в мотивы его поступков обнаруживает, что соответствующие знания должны ложиться на подготовленную нравственно психологическую почву. Эта почва создается в практике общественного поведения ведения ребенка, где он не на словах, а на деле учится поступать в соответствии с интересами других людей и в интересах достижения общих для всего коллектива общественно значимых целей. В такого рода практике общественного поведения у детей формируется определенная система нравственных чувств и привычек, составляющих ту необходимую почву, на основе которой усвоение нравственных норм и правил происходит глубоко и не формально.

Само собой разумеется, что пионерская организация, как массовая политическая организация детей, и должна прежде всего взять на себя функцию формирования их нравственного опыта. Ее задача — организовать общественную активность пионеров, на почве которой и будет наиболее эффективно формироваться их идейная, гражданская направленность.

Если бы логика формирования нравственной стороны личности ребенка была бы иной, если бы воспитать коммунистические убеждения и коллективистические черты

личности и характера можно было бы вне активной общественно полезной деятельности школьника, то необходимости в пионерской организации как особом средстве воспитания не было бы. Достаточно было бы, с одной стороны, хорошо организовать воздействия, направленные на сознание ребенка (политпросвещение и пр.), с другой — организовать их учебно-трудовую деятельность.

Однако действительная логика формирования гражданских чувств и идеалов требует создания такой самодеятельной организации детей, которая пробудила бы и направила их общественно полезную активность.

Такое понимание специфической роли пионерской организации в общей системе коммунистического воспитания детей и подростков определяет содержание и формы пионерской работы в отличие от любых других видов воспитательной работы с учащимися.

Слабость педагогической теории и отсутствие необходимых психологических данных о процессах формирования личности детей мешают в настоящее время достаточно четко и научно обоснованно раскрыть для каждого вида воспитательной работы его специфические задачи и методы и, таким образом, создать стройную методическую систему воспитания детей. А это приводит к тому, что и теоретически и практически стираются грани между различными участками воспитательной работы и получается не система воспитательных влияний, а их конгломерат.

Продолжая анализ нашего примера, можно утверждать, что недостаточный научный уровень понимания функции пионерской работы в процессе нравственного развития личности способствовал тому, что содержание и методы пионерской организации стали часто отождествляться с методами внеклассной и даже учебной работы. В результате пионерская организация начала утрачивать свою специфическую роль, а тем самым начала стираться острота оказываемых ею воспитательных воздействий.

Итак, составление программы воспитания обязательно требует тщательного продумывания всей системы воспитательной работы и ее реализации в соответствующих конкретных требованиях. А это в свою очередь предполагает анализ места и роли тех или иных видов воспитательной работы в психическом развитии ребенка. Только понимание того, какое влияние оказывает каждый вид педагогического воздействия на психическое развитие ребенка, позволит объединить все воздействия в единую систему, а следовательно, и определить точно содержание и формы педагогической работы в отношении каждого раздела программы.

5. Роль психологии в учете результатов воспитательных воздействий. В заключение данной главы необходимо остановиться еще на одной проблеме, которая стоит перед современной педагогической наукой и без решения которой невозможно осуществить планомерный и целенаправленный процесс воспитания молодого поколения. Это — проблема учета результатов воспитательной работы, т.е. учета тех

изменений в личности ребенка (или целых детских коллективов), которые происходят под влиянием воспитания. В педагогике в этих случаях принято говорить о выявлении «уровня воспитанности школьников».

Такого рода учет необходим в нескольких отношениях.

Прежде всего он необходим для индивидуализации воспитательной работы в классе. Ведь программа воспитания, так же как и любая учебная программа в школе, и по содержанию стоящих в ней задач и по методам их решения рассчитана на всех детей определенного возраста и на осуществление фронтального процесса воспитания. Однако это не только не исключает, а, напротив, предполагает особый подход к каждому ученику и к каждому детскому коллективу. Процесс формирования личности ребенка или детей, входящих в состав определенного класса, никогда не происходит стандартно. У одних детей в силу конкретных обстоятельств их предыдущей жизни и воспитания может оказаться хорошо развитой познавательная сфера, включая и познавательные интересы и навыки умственного труда, но может оказаться недостаточно развитой их общественная активность или их отношение к труду, к своим обязанностям и пр. Могут быть и другие особенности индивидуального развития, выражающиеся в ином соотношении формирующихся у детей личностных качеств. Следовательно, наряду с общими воспитательными задачами, которые намечены в программе по отношению к учащимся того или иного года обучения, всегда должны быть выделены и задачи специфические, индивидуальные, рассчитанные только на этот конкретный класс или на этого конкретного ученика.

Иначе говоря, вопрос об учете «уровня воспитанности» класса и отдельных учащихся возникает уже в период планирования воспитательной работы с классом. Это планирование должно всякий раз строиться исходя, с одной стороны, из требований программы, относящихся к данному периоду, с другой — из «уровня воспитанности» учащихся данного класса.

Однако и этого еще недостаточно. Учитель должен иметь возможность и в самом ходе воспитательного процесса получать постоянную и своевременную информацию о результатах своей педагогической работы и об эффективности запланированных им воспитательных мероприятий. Только в этом случае он сможет достаточно быстро и оперативно менять направление и методы воспитательной работы. Последнее тем более важно, что безошибочно предвидеть заранее результат педагогических воздействий очень трудно, так как известно, что успешность любого педагогического воздействия определяется не только характером самого этого воздействия, но и отношением к нему учащихся. Однако учет «уровня воспитанности» является сложной научной задачей, разработка которой в советской педагогике, можно сказать, даже не начата. Правда, на протяжении последних 20—30 лет вопрос об изучении учащихся и о нахождении наиболее рациональных методов этого изучения поднимался неоднократно. Вышли и две книги, специально посвященные этому вопросу. Одна из

них — сборник под редакцией И. А. Каирова [73], в котором изложены некоторые материалы и соображения, относящиеся к изучению отдельных учащихся; другая — книга под редакцией Л. И. Божович [144], посвященная психологическому изучению детей в школах-интернатах. И в той и в другой книге приводятся разработанные коллективом научных работников совместно с учителями-практиками программы изучения детей и излагаются некоторые общие принципы подхода к составлению педагогических характеристик по этой программе. Но ни в той, ни в другой из указанных книг нет изложения методов изучения детей, методов, которыми можно вооружить учителя и которые способны вскрыть изменения в формировании личности учащихся, происходящие под влиянием воспитания.

В результате до настоящего времени учителя и администрация школы судят об «уровне воспитанности» как отдельных учеников, так и целых классных коллективов главным образом по успехам в учении и «примерному поведению». Но это является далеко не исчерпывающими и даже не наиболее существенными критериями «уровня воспитанности», так как последний предполагает выявление общественной направленности личности ребенка, его нравственного развития, особенностей его интересов, стремлений, формирования его характера. Часто об эффективности воспитательной работы судят по количеству и характеру проведенных воспитательных мероприятий, а не по их влиянию на формирование личности учащихся.

Что касается отдельных учителей, то многие из них умеют учесть и индивидуальные особенности своих учеников и то воспитательное влияние, которое они на детей оказывают. Однако делают они это лишь на основе своей педагогической интуиции, жизненного опыта без каких-либо объективных показателей. Само собой разумеется, что на таком уровне решения проблемы изучения учащихся, выявления уровня их воспитанности и учета их продвижения в развитии нельзя основывать организацию педагогического процесса.

Как известно, за рубежом для этой цели широко практикуется тестологическое исследование. Существуют многочисленные тесты для определения уровня развития познавательных процессов школьников, особенностей их эмоциональной сферы, их воображения, фантазии, их волевых качеств. Существуют тесты и для определения особенностей личности ребенка, например, наличия или отсутствия у детей таких качеств, как честность, правдивость, самостоятельность, организованность и пр.

Однако беда заключается в том, что современные тесты, наводняющие европейскую и американскую психологию, в своем подавляющем большинстве носят эмпирический характер и поэтому не могут правильно охарактеризовать и оценить ход психического развития ребенка. Они, как правило, не вскрывают структуры процесса развития, не выявляют причин тех или иных недостатков. Однако сама идея создания методов психологической диагностики развития, несомненно, является правильной, доступной современному уровню развития научных знаний и практически необходимой.

Для того чтобы осуществлять систематическое, целенаправленное воспитание по программе, надо точно и своевременно находить нужные методы воздействия, а для этого учитель должен непрерывно получать сведения о том, что происходит с учеником, развитием которого он управляет. Такого рода «обратную информацию» он может получить, только используя для этого достаточно совершенные методы, способные не только установить те изменения, которые происходят с учеником под влиянием воздействия учителя, но и выразить их количественно.

Следовательно, важнейшей педагогической задачей в настоящее время является задача разработки методов изучения отдельных учащихся в практических целях и совершенных в научном отношении тестов, определяющих уровень их воспитанности. Это, в свою очередь, ставит перед психологией серьезные проблемы изучения процессов детского развития и их научной психологической диагностики.

Все вышесказанное позволяет выделить три группы психологических вопросов, на которых необходимо сосредоточить внимание детской и педагогической психологии.

Во-первых, это вопросы, связанные с разработкой содержания воспитательного процесса и распределения его по определенным возрастным периодам. Здесь необходима психологическая характеристика возрастного облика ребенка и его возрастных возможностей.

Во-вторых, это группа вопросов, направленных на выяснение психологических закономерностей процесса формирования детской личности и на анализ движущих сил этого формирования. Решение этих вопросов должно стать научной базой для построения методики воспитания, для выделения ее общих принципов и для разработки конкретных, целевых методических систем.

Наконец, третья группа вопросов связана с задачами учета результатов воспитательного процесса, осуществляемого по соответствующей программе. Со стороны психологии помощь в решении этих проблем заключается в разработке путей и методов изучения индивидуальных особенностей учащихся и выявлении тех качественных сдвигов, которые происходят в развитии личности ребенка под влиянием воспитания.

Однако, для того чтобы детская и педагогическая психология смогла удовлетворить растущие потребности теории и практики воспитания, она должна решить некоторые проблемы своего собственного развития и подняться на новый, более высокий научно-методический уровень.

Глава 2. БОРЬБА ЗА КОНКРЕТНУЮ ПСИХОЛОГИЮ И ЦЕЛОСТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

1. Возникновение педагогической психологии и ее кризис. История психологической науки показывает, какой длинный и трудный путь пришлось проделать детской и педагогической психологии, прежде чем она смогла хотя бы отчасти помочь педагогике в решении актуальных для нее вопросов. Да и сейчас еще эта помощь, особенно в разработке проблем воспитания, остается крайне недостаточной.

Очень долго, как известно, психология была в основном умозрительной наукой. Только к концу XVIII столетия она становится эмпирической, а затем и экспериментальной наукой. В 1879 г. В. Вундт организовал экспериментальную лабораторию и тем самым фактически положил начало для развития новой естественнонаучной психологии.

Внедрение в психологию экспериментального метода, позволяющего проникать во внутреннюю структуру психических процессов, выявлять причины психических явлений и устанавливать законы их изменений, сыграло решающую роль в превращении психологии в подлинную науку. Наряду с этим огромное значение для формирования научной психологии имело и проникновение в нее идеи развития, что определило появление исследований по психологии ребенка.

И тем не менее прошло еще очень много времени, пока детская психология смогла стать на путь обслуживания педагогической практики.

В начале XX столетия парижский муниципалитет обратился к французскому психологу Бинэ, чтобы он, используя методы психологического исследования, произвел отбор учащихся в специальные школы. Это был один из первых больших заказов, обращенных к психологии со стороны практической жизни. И Бинэ этот заказ выполнил. Конечно, сейчас мы знаем несовершенство тестов одаренности Бинэ и то, что они послужили средством дискриминации многих детей из малокультурных и недостаточно обеспеченных слоев населения. Однако в данном случае нам важно отметить, что к этому времени детская психология была уже настолько развитой и заслужившей признание наукой, что к ней обратились за определенной практической помощью и она смогла ее оказать.

Примерно в это же время, т.е. в первые десять лет XX столетия, выход психологии в педагогическую практику оформился организационно и структурно: из общей психологии выделилась особая ее ветвь, особая отрасль науки, которая стала именоваться педагогической психологией.

В этот период появляются многочисленные труды западноевропейских, американских и русских ученых, ставящих перед собой специальную задачу — раскрыть психологические основы педагогического процесса.

В 1906 г. в России был созван Первый Всероссийский съезд по педагогической психологии [176]. Он провозгласил своей главной целью найти пути применения психологических знаний в школе.

Выступая на этом съезде, академик В. М. Бехтерев высоко оценил достижения психологии своего времени. Он считал, что с тех пор как психология «стала перерабатываться на почве эксперимента», она начала быстро приобретать ту устойчивость своих положений, которая дала возможность применять выводы этой науки к различным отраслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает педагогика.

Однако вундтовская экспериментальная психология не смогла найти правильного пути изучения педагогических явлений и фактов.

Сначала педагогическая психология вообще не занималась постановкой собственных исследований и не стремилась помочь педагогике в научной разработке ее проблем; она занималась лишь популярным изложением общих психологических знаний для учителя, с тем чтобы последний сам мог лучше понять ребенка и оценить свой педагогический опыт.

Типичной книгой такого рода является книга В. Джемса «Беседа с учителями о психологии». «Моим главным желанием, — писал он, — было заставить учителей понять духовную жизнь ученика... и моя основная цель не была бы достигнута, если бы на эту книжку стали смотреть, как на путеводитель Бедекера или учебник арифметики» [58, стр. 3—4]. «...В том виде, в каком я теперь записал свои лекции, — пишет в другом месте Джемс, — они содержат в минимальных размерах то, что считается «научным» в психологии; они в высшей степени популярны и приноровлены к практическим требованиям» [58, стр. 3].

Такой характер взаимоотношений между психологией и педагогикой нашел свое отражение на Первом Всероссийском съезде по педагогической психологии. На нем почти отсутствуют доклады, в которых бы делались попытки психологического подхода к решению конкретных проблем воспитания и обучения. В основном там были представлены доклады либо по педагогике (независимо от психологии), либо по общей и детской психологии (независимо от педагогики), но в большинстве докладов утверждалась и доказывалась необходимость связи между обеими науками и возлагались надежды на их будущее близкое сотрудничество. «На данных экспериментальной психологии, — говорится в постановлении съезда, — общество недалекого будущего будет строить рациональное воспитание и обучение».

Однако ближайшее будущее не оправдало этих надежд. Психология продолжала оставаться в стороне от решения актуальных задач педагогики. Она продолжала вести пропаганду психологических знаний и предоставлять в распоряжение педагогики хотя и твердо установленные, экспериментальные, но лишенные жизненной конкретности психологические факты и закономерности.

Такое положение не могло удовлетворить ни психологов, ни педагогов, и эта неудовлетворенность сказалась очень скоро.

Уже на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, который был созван всего через 3 года после первого (в 1909 году), в некоторых докладах звучат нотки разочарования и высказываются сомнения в том, что экспериментальная психология способна помочь в решении реальных жизненных задач, выдвигаемых педагогической теорией и практикой [177].

В одном из ведущих докладов съезда, в докладе проф. Н.Д. Виноградова неудовлетворенность психологией была выражена особенно отчетливо. Он говорил о том, что если попытаться суммировать те результаты, которые дала психология педагогике за последние годы интенсивной экспериментальной работы, то оказалось бы, что сделано очень немного: «...многие из нас, прослушав достаточно докладов из области педологии и экспериментальной педагогики, уедут отсюда с довольно тяжелым чувством, что в своей обыденной практической работе нам придется руководиться той же традиционной педагогикой, которую мы практиковали и прежде...» [177, стр. 33].

Здесь же, на съезде намечаются и причины очевидной для всех беспомощности педагогической психологии. В основном указываются две такие причины. Первая заключается в том, что педагогическая психология не нашла своего собственного предмета исследования; она не должна ставить и решать общие вопросы экспериментальной психологии, ее задача — ставить перед собой проблемы, подсказываемые педагогикой. Слова Г. Мюнстенберга о том, что педагогическая психология не должна питаться крохами со стола экспериментальной психологии, а что она должна «испечь свой собственный хлеб», стали крылатыми на этом съезде.

Вторую причину беспомощности педагогической психологии участники съезда видели в несостоятельности ее метода. Многие из них говорили о том, что нельзя изучать сложные психические процессы, возникающие в условиях воспитания и обучения, так же, как изучаются изолированные психические функции, их надо рассматривать в «совместной деятельности».

Таким образом, уже в тот период было намечено в общем правильное направление в поисках тех причин, которые мешали психологии оказывать реальную помощь педагогической теории и практике. Конечно, причины эти не были еще раскрыты во всей полноте (да они и до сих пор еще не всегда понимаются правильно), но даже само указание на то, что изучение изолированных психических процессов и функций не может помочь в решении педагогических проблем, является очень существенным. Правда, участники второго съезда не отдавали себе отчета в том, что педагогическая психология не может «испечь свой собственный хлеб», т.е. найти свой собственный предмет и метод изучения, до тех пор пока не произойдут коренные изменения общей психологической теории, на основе которой она строится.

Иначе говоря, в то время было еще недостаточно ясно, что несостоятельность

педагогической психологии, которая так отчетливо обнаружилась на втором съезде, была лишь отражением общего кризиса психологической науки. Кризис этот наступил в начале XX столетия и до сих пор не является полностью преодоленным.

Основная беда вундтовской экспериментальной психологии и всех тех психологических исследований, которые продолжали нести на себе ее печать, заключалась в том, что, расчленяя в целях естественнонаучного эксперимента сложную психическую жизнь человека на простейшие элементы, она утратила свой основной предмет — отказалась от изучения живой, конкретной человеческой личности. «Психология, развивавшаяся до сих пор, — писал в 30-х годах Л. С. Выготский, — …подходила к внутреннему миру человека метафизически... Она отрывала психические процессы от всей реальной цельной личности и рассматривала их в таком изолированном виде. Поэтому она была обречена волей-неволей на то, чтобы заниматься тощими абстракциями» [46, стр. 471]. При этом важно отметить, что этот свой недостаток психология возводила в принцип. Она утверждала, например, что содержание психики (содержание интересов, целей, намерений, переживаний человека и пр.) и не должно быть предметом психологического исследования; изучение целостной личности человека с присущими ему особенностями внутренней духовной жизни она отдавала на откуп художественной литературе.

В течение некоторого времени психология тешила себя видимостью точной академической науки, возможностью расчленить сложные психические явления на составляющие их элементы и экспериментально изучать те закономерные связи, в которых эти элементы находятся. Однако постепенно такого рода «тощие абстракции» перестали удовлетворять психологов и педагогов. Традиционная психология зашла в тупик, обнаружив полную неспособность понять и объяснить сложные формы психической жизни человека. А это прежде всего и острее всего сказалось на педагогической психологии. Поэтому не случайно столь большие надежды, которыми отмечен первый съезд по педагогической психологии, угасли уже ко второму съезду, хотя между первым и вторым съездом прошло всего несколько лет.

Ведь для того чтобы правильно построить обучение, мало знать, каковы особенности внимания, памяти или мышления ребенка. Педагогика должна располагать сведениями о том, что представляет собой по своей психологической структуре учебная деятельность школьника, как, по каким закономерностям осуществляется процесс усвоения знаний (причем усвоение разных по своему содержанию знаний имеет и разные конкретные закономерности). А для того чтобы правильно организовать воспитание, необходимо знать возрастные особенности личности ребенка: знать, к чему он стремится, что и как переживает, знать особенности его нравственной сферы и закономерности ее развития. Иначе говоря, для педагогики нужны такие знания, которые не могут быть получены даже при самом тщательном изучении отдельных психических процессов и функций. Усвоение знаний или процесс формирования

убеждений имеют свои собственные, присущие им, как целостным процессам, закономерности, и раскрытие этих закономерностей требует особого подхода, особого метода. Более того, даже в том случае, когда возникает необходимость понять, как работает внимание, мышление или память ученика, выполняющего ту или иную учебную задачу, этого нельзя сделать, опираясь на знание лишь общих закономерностей этих процессов; для этого их надо изучать, не вырывая из контекста той учебной деятельности, которую выполняет ребенок и от содержания и характера которой зависят и особенности данных процессов и конкретные закономерности их протекания.

Особенно мало могла дать традиционная психология для решения проблем воспитания. Поэтому необходимость коренного изменения самой психологической теории и методов психологического исследования можно видеть именно на этих проблемах.

Здесь психология может принести пользу только в том случае, если предметом ее изучения станет личность ребенка. Но психология; шедшая и в понимании своего предмета и в методах по стопам традиционной вундтовской психологии, меньше всего была способна изучать личность.

Следуя принципу разложения целого на составляющие его части, эта психология изучала личность не как единство, а как совокупность различных ее свойств — темперамента, характера, способностей, одаренности и пр. Все эти свойства изучались как самостоятельные психические явления, не связанные в общую структуру личности ребенка, не зависящие от его направленности, от того жизненного опыта, который определяется конкретными обстоятельствами его жизни.

Итак, для того чтобы педагогическая психология стала не только самостоятельной наукой, но и такой наукой, которая способна решать жизненно важные практические задачи, ей надо было коренным образом изменить свою общетеоретическую позицию.

Из науки, задача которой заключалась в изолированном исследовании отдельных психических процессов и функций, она должна была стать наукой о конкретной психической деятельности ребенка, осуществляющейся в условиях реального педагогического процесса, и об особенностях целостной личности ребенка, являющегося, по выражению А.С. Макаренко, не только объектом, но и субъектом воспитания.

2. Подход к изучению личности в общей и индивидуальной психологии. Борьба за жизненность и конкретность психологической науки, а следовательно и стремление найти новые пути в изучении психологии личности человека, началась на рубеже XIX и XX столетий; но особенно развернулась она в 20-х и 30-х годах нашего века, когда стали оформляться новые психологические взгляды и концепции.

В этот период с критикой эмпирической психологии и с попыткой наметить новое

понимание как предмета, так и метода психологического исследования выступили все крупнейшие психологи своего времени (К. Н. Корнилов, Л. С. Выготский, П. П. Блонский — у нас, К. Бюллер, Э. Торндайк, Э. Шпрангер, З. Фрейд, К. Левин — за рубежом и многие другие). Возникает большое многообразие психологических концепций — рефлексология, реактология, культурно-психологическая теория, бихевиоризм, гештальтпсихология, психология духа, фрейдизм и т.д. Все они направлены на поиски нового содержания и новых методов психологического исследования.

Однако в контексте данной работы интерес представляют не все эти концепции. Мы будем останавливаться лишь на тех, в которых делается попытка найти новые пути в области изучения психологии личности и проблем психологии воспитания. Но и анализ психологических учений о личности, о которых будет идти речь в дальнейшем, также не рассчитан на то, чтобы дать исчерпывающую характеристику или даже исчерпывающий обзор этих учений. Предполагается заглянуть лишь в недалекое прошлое с тем, чтобы оценить то, что уже было достигнуто в этом отношении нашими предшественниками, и лучше понять те усилия, которые и сейчас еще приходится делать, для того чтобы вырваться в области изучения личности ребенка из плена традиционной психологии и вместе с тем не утратить строгости и объективности исследований в этой области. Ведь только при таких условиях детская и педагогическая психология сможет давать педагогике нужные ей знания и о возрастных особенностях ребенка, и о закономерностях формирования его личности.

Если хотя бы бегло посмотреть на историю развития исследований, посвященных изучению психологии личности, то станет очевидным, что в отличие от всех других психологических проблем, интерес к которым держится сравнительно ровно и стойко на протяжении всей истории нашей науки, интерес к проблемам личности возникал периодически, какими-то толчками, волнами. Это объясняется, с одной стороны, потребностями общества, с другой — логикой развития самой психологической науки.

Особый интерес к психологическому изучению личности, возникший в первой четверти нашего столетия, является прежде всего реакцией на традиционную экспериментальную психологию, обанкротившуюся в глазах практики.

«Центральной проблемой всякой психологии, — писал в 20-х годах Э. Штерн, — должна быть проблема человеческой личности. Психология элементов оказывалась беспомощной, когда дело касалось рассмотрения человеческой личности; поэтому она отодвигала эту проблему, как правило, на задний план, считая, что наука еще не созрела для того, чтобы разрешить ее». «Причина такого отказа, — однако оговаривает Э. Штерн, — лежит не в незрелости науки, а в ее основной установке: из простых, чуждых смысла (Sinnfremden) составных частей никогда нельзя построить цельную личность; скорей мы должны здесь исходить от целого, от структуры» [198, стр. 78].

В том же приблизительно духе высказывается в этот период и О. Тумлирц:

«Экспериментальное исследование, — пишет он, — по крайней мере, поскольку оно последовало идеалу Вундта, недостаточно, так как оно ограничивалось формальным рассмотрением и к тому же исследованием лишь формальных элементов. Правда, — отмечает он, — экспериментальная психология стала теперь... неизмеримо плодотворнее, чем она была еще недавно; тем не менее, естественно, что, уставшая от исследования элементов, результаты которого к тому же принесли разочарование, психология начала стремиться к расширению точек зрения и методических границ» [178, стр. 174]. О. Тумлирц имеет при этом в виду возникновение в этот период многих новых психологических концепций, пытающихся включить в психологическое исследование содержательную характеристику процессов и изучение психологии личности человека: эйдетику, персонализм, характерологию, гештальтпсихологию, а также фрейдизм, оказавший на теорию самого О. Тумлирца очень большое влияние.

В советской психологии того времени с утверждением, что личность является главным предметом психологической науки, выступил Л. С. Выготский. Для детской психологии, писал он, «до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития. В лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что «описание внутреннего образа жизни человека, как целого, относится к искусству поэта или историка». В сущности, это означает testimonium paupertatis — свидетельство о несостоятельности детской психологии, признание принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка» [49, стр. 60].

В этом же направлении и по тем же самым мотивам в начале нашего столетия возникает большой интерес к вопросам индивидуальной психологии. Сторонникам этого направления казалось, что изучение человека в его индивидуальном своеобразии может стать тем методом, следуя которому удастся преодолеть нежизненность, абстрактность традиционной психологии.

Ф. Олпорт достаточно отчетливо обнаружил это в своем собственном подходе. Согласно его мнению, вундтовская психология слишком много занималась объяснением единообразия общих психологических явлений. Для этого она отодвигала в сторону индивидуальные особенности психики, рассматривая их как «хлопотливую случайность», мешающую исследователю в изучении главного — «обобщенной человеческой психики». «И вот, — говорит далее Ф. Олпорт, — внутри психологической науки постепенно выросло новое движение, цель которого состояла в том, чтобы добавить к этому абстрактному портрету другой, более жизненный. Разными путями и со многих точек зрения оно пытается обрисовать и объяснить индивидуальную природу

психики. Это новое движение вскоре стало известно (в Америке) как психология личности» [206а].

Всем этим попыткам преодолеть кризис традиционной психологии через изучение личности, ее особенностей и ее переживаний современники придавали очень большое значение. «Психология, — писал в 1926 году последователь фрейдизма З. Бернфельд, — находится в настоящее время в состоянии быстрого преобразования, она вырывается из оков, которые наложил на нее Вундт. Ее уже больше не удовлетворяет узкая область периферических явлений, составляющих сферу экспериментальной психологии, и она начинает захватывать в качестве предмета своего исследования подлинно психические феномены» [10, стр. 122].

Однако время показало, что возникшие в этот период психологические исследования личности и лежащие в их основе теоретические психологические взгляды не смогли вывести психологию из того кризиса, в который она попала. Более того, некоторые из них даже затормозили на довольно значительное время научный подход к изучению личности.

Неумение преодолеть традиционный атомистический способ изучения личности прежде и яснее всего обнаружилось в области индивидуальной психологии.

В первой четверти XX столетия это направление во всех его вариантах (дифференциальная психология, психография, типология, характерология и пр.) сделалось одним из самых активных направлений психологии личности. Да и сейчас оно продолжает существовать и развиваться, применяя новые методы исследования, например факторный анализ.

Однако подход к изучению индивидуальных особенностей и здесь остается традиционным.

В одних случаях (это типично для дифференциальной психологии) в исследовании избиралось какое-нибудь отдельное свойство личности, которое можно так или иначе изолировать от всех остальных (например, общительность или замкнутость, одаренность, склонность к персеверациям и пр.), и производилось изучение особенностей этого свойства у разных людей. Иногда к этому присоединялось изучение соотношений между особенностями данного свойства и некоторыми другими свойствами и функциями, столь же изолированно изученными.

Оценивая дифференциальную психологию с точки зрения ее роли в преодолении старой, вундтовской психологии, Ф. Олпорт справедливо отмечает ее несостоятельность. Интерес индивидуальной психологии, указывает он, так же как и в традиционной психологии, сосредоточен на изолированных функциях, а не на людях, обладающих этими функциями. «Это, — говорит он, — подход «снизу», в категориях элементов психики, а не «сверху», в категориях их организации и структуры» [206а].

Но дело не меняется и в других случаях, когда предметом изучения становится отдельная личность со всеми ее индивидуальными особенностями. Ведь дело

заключается не только в том, что изучать, но и в том, как это изучать, с каких позиций подходить к этому изучению.

Иначе говоря, как бы тщательно мы ни изучали все отдельные свойства личности, но если мы изучаем их изолированно, как самостоятельные явления, мы затем никогда не сможем понять личность из их соединения, из связи этих отдельных изолированных свойств. Здесь не могут помочь ни различные способы их соотнесения, ни различная их комбинация.

Понять психологию личности из совокупности отдельных элементов нельзя потому, что никогда то или иное свойство, та или иная функция или сторона личности не равна сама себе. Забывчивость или, например, рассеянность одного человека не равна забывчивости или рассеянности другого человека, так как этиология этих особенностей, их проявление и их роль в психической жизни субъекта могут быть в одном и в другом случае совершенно различными. Изучая то или иное свойство, как изолированное и самостоятельное, мы тем самым изучаем лишь внешнюю сторону явления, оставляя неизученным его действительную психологическую природу. Вот почему, изучив все особенности личности, как таковые, мы затем никак не можем собрать из них живого человека. Очень выразительную иллюстрацию к критике такого метода изучения индивидуальности дает Ф. Олпорт. Он приводит в своей книге пример неудачи, которая постигла Е. Тулуза в его этюде о личности математика Пуанкаре.

Тулуз констатировал, что Пуанкаре обладал памятью, способной удерживать одиннадцатизначные числа, что его числовые ассоциации отличались плодовитостью, что по слуховым образам он стоял на высшем уровне, что он страдал бессонницей, любил музыку и не любил охоту и т.д. Тем не менее, по словам Ф. Олпорта, Тулуз, оценивая свою попытку, признал, что в синтезе полученных им качеств «гений Пуанкаре демонстративно отсутствует».

В связи с этим можно сказать, что, как это ни странно на первый взгляд, в дифференциальной психологии (во всех ее разновидностях) характеристика живой конкретной человеческой личности также отсутствует, как и в общей психологии. Личность здесь составляется из совокупности различных свойств, в то время как для настоящего личностного подхода нужно как раз обратное: рассмотрение каждого отдельного свойства в аспекте личности в целом. Необходимость такого подхода в образной форме прекрасно выразил В. Келлер, сказав, что у данного конкретного сердца больше общего с парой легких, чем с другими сердцами.

Таким образом, и по своему теоретическому и по принципиальному методическому подходу индивидуальная психология не смогла вырваться за рамки традиционной психологии и приблизить изучение личности к решению конкретных жизненных проблем.

Этому вопросу здесь уделено относительно много места потому, что и сейчас еще продолжает существовать смешение психологического изучения личности с изучением

индивидуальных особенностей человека. При этом многим психологам кажется, что изучение индивидуальных особенностей уже само по себе делает психологическое исследование конкретнее, содержательнее, приближает его к жизни и к практике.

А между тем еще в 1957 г. С. Л. Рубинштейн правильно утверждал, что «индивидуальные свойства личности — это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т.е. свойства, характеризующие его как личность» [150, стр. 309]. А в 1959 г. в небольшой популярной книжке для родителей, прекрасно и на хорошем научном уровне написанной В. С. Мерлиным [120], содержатся убедительные возражения против смешения личности с индивидуальными особенностями. В частности, он указывает, что индивидуальное своеобразие психики присуще не только человеку, но и животным, которые обладают различными темпераментами, разной степенью понятливости и т.д. «Животные, — пишет В. С. Мерлин, — обладают индивидуальностью, но не личностью. Личностью является только человек. Индивидуальные особенности психики животного — результат приспособления животного к среде. Среда накладывает индивидуальный отпечаток на психику каждого животного. Наоборот, под личностью мы понимаем то, что само в свою очередь отпечатывается в окружающей действительности в результате творческой продуктивной деятельности человека» [120, стр. 12]. Однако это лишь отдельные высказывания, отдельные точки зрения, которые далеко не всеми разделяются. Более того, до сих пор еще у нас существуют попытки подменить исследования по психологии личности исследованиями индивидуальных особенностей характера. А. Г. Ковалев попытался даже воскресить «звездочку» А. Ф. Лазурского, т.е. графическое выражение различных комбинаций индивидуальных свойств, и полагал таким образом найти пути и методы исследования личности (правда, во втором издании своей книги [80] он от этой работы отказался).

Следует сказать, что А. Ф. Лазурский в свое время, безусловно, играл прогрессивную роль в этом отношении. Он так же, как и многие другие психологи того времени, стремился «сблизить научную психологию с реальной жизнью, свести ее с заоблачных, метафизических высот на землю и трактовать психологию как науку о личности человека» [99, стр. VI].

Прогрессивным был в то время и метод естественного эксперимента, разработанный А. Ф. Лазурским. Он позволял обычные опыты по изучению отдельных психических процессов включить в конкретную педагогическую ситуацию и тем самым лишал их той искусственности, которую они приобретали в лабораторных условиях. Несомненным завоеванием была и «звездочка» Лазурского, которая отражала в наглядной форме своеобразное сочетание важнейших с точки зрения эмпирической психологии процессов и функций («наклонностей», по терминологии Лазурского). Таким образом, характерология Лазурского, не преодолевая традиционного расчленения личности на отдельные функции да и не ставя перед собой такой задачи,

все же позволяла в рамках эмпирической психологии давать описание индивидуальных особенностей конкретных людей и находить типичные соотношения для разных человеческих характеров.

Однако, признавая прогрессивность работ Лазурского, его естественного эксперимента, в том числе и его «звездочки», для психологии начала XX в., мы тем не менее считаем, что перенесение его методов в современные психологические исследования личности не способствует продвижению этих исследований.

3. Психология как «наука о духе» и ее подход к изучению личности. Борьба за конкретную психологию и психологию личности в начале нашего столетия шла и в других направлениях. В частности, Э. Шпрангер, Э. Штерн и многие другие, особенно немецкие психологи, развернули критику естественнонаучного подхода и экспериментального метода вундтовской психологии. Они провозгласили в качестве основного предмета психологического исследования изучение духовной структуры целостной личности человека, но не смогли найти к этому предмету ни правильного методологического, ни методического подхода. Дав бой традиционной эмпирической психологии и отвергнув ее естественнонаучный подход к изучению психических явлений, они вместе с тем оторвали дух от материи и в принципе отвергли возможность научного и тем более экспериментального изучения психологии человеческой личности.

Кратко и вместе с тем четко эту точку зрения выразил Э. Штерн. «Мне представляется, — писал он, — что психология, ориентирующаяся исключительно на естествознание, никоим образом не оправдывает своеобразие духовной жизни; духовное является чем-то существенно отличным от чисто природного бытия истребует особого рассмотрения. Естественные науки образуют только одну группу наук, по отношению к которым науки о духе обладают безусловной самостоятельностью. У них другие задачи и другие методы...». «Правда, — пишет он несколько дальше, — и человек связан с природой, будучи подчинен ее законам, и исследовать человека с этой точки зрения путем естественнонаучных методов вполне оправдано и необходимо... Однако специфическая особенность человека заключается именно в том, что это биологическое существование не исчерпывает его бытия, что он повсюду умеет подняться над природой, что он приобщен и к другой сфере, которую мы называем царством духа. На основе того, что мы определяем как природное начало, воздвигается особая область, содержание которой никоим образом не исчерпывается бытием в естественнонаучном смысле этого слова» [198, стр. 77—78]. Так возникла идея о необходимости двух психологий. Одна из них — психология, которая подходит к изучению психики с естественнонаучной точки зрения, и другая, новая психология, психология как наука о духе, о духовной структуре личности человека, имеющая свой особый предмет и метод исследования.

Так, Э. Штерн, не умея решить вопроса о сущности общественного развития

психики человека и тем самым выйти из тупика путем внутренней научной перестройки самой вундтовской психологии, произвел акт вивисекции и над психологией, разорвав ее на две различные науки (психологию тела и психологию духа) и над самим человеком, отделив в нем природное, биологическое начало от общественного, духовного.

Очень сходные взгляды относительно невозможности понять собственно психические, духовные явления путем их естественнонаучного экспериментального изучения развивает и Э. Шпрангер.

Однако, вырываясь из плена естественнонаучной психологии, он, так же как и Э. Штерн, попадает в другой, не менее тяжелый плен: в плен метафизики В. Дильтея. Он, так же как и Э. Штерн, говоря словами Л. С. Выготского, спешит «отдать кесарю кесарево, а богу богово»: расчленяет психику на телесное и духовное начало и каждой из этих сфер человеческой психологии приписывает изначальное и относительно независимое друг от друга существование.

Суммируя эти попытки преодолеть атомизм старой психологии, обратиться к целостным переживаниям, включить в круг психологических исследований содержательную сторону психических явлений и, главное, поставить в центр психологического изучения «духовную жизнь» личности, можно сказать, что они окончились неудачно.

Рассматривая эти попытки, особенно многочисленные в начале XX столетия, некоторые советские психологи и философы склонны даже расценивать их как отступление от тех завоеваний, которые были достигнуты психологией на предшествующем этапе. В частности, Н. С. Мансуров в своем критическом очерке «О современной психологической науке за рубежом» [172] представляет дело следующим образом: он считает, что на рубеже XIX—XX столетий психология под давлением потребностей производства сделала решительный рывок в своем развитии. Главное, с его точки зрения, заключается в том, что на основе «физиологической», экспериментальной психологии Вундта стали развиваться отраслевые психологические исследования. Развитие прикладных отраслей психологии имело, по мнению Н. С. Мансурова, важное значение, так как получаемые ими факты укрепляли позиции материализма и способствовали преодолению идеалистических представлений. Он пишет: «Идеалисты-психологи не могли мириться с создавшимся положением. Поэтому как реакция на «физиологическую» психологию, с одной стороны, на прикладные направления — с другой, в психологии конца прошлого века возник ряд идеалистических школ — вюрцбургская школа, гештальтпсихология, психология как «наука о душе и духе», фрейдизм, персоналистическая психология и др. Сторонники этих школ активно выступали против материалистических идей, получивших распространение среди психологов, в частности, они были против союза психологии с физиологией и естествознанием в целом, против материалистической идеи об

ассоциациях и т.п.» [172, стр. 9]. Доказательством того, что перечисленные направления сделали шаг назад в развитии психологической мысли, для Н. С. Мансурова является и тот факт, что психология этого периода снова вернулась в тесные объятия философского идеализма.

Однако такая оценка психологических исканий, характерных для начала нашего столетия, представляется нам во многом неправильной, не говоря уже о том, что в ней есть неточности и огульные обвинения.

Для того чтобы понять действительное место этого периода в развитии психологической науки, необходимо разобраться в нем несколько глубже.

Прежде всего надо понять, что старая ассоциативная психология в силу своей абстрактности и схоластики как раз и не могла ответить все возраставшим запросам практики. На этом вопросе мы уже подробно останавливались выше, когда рассматривали беспомощность педагогической психологии и разочарование в ней, наступившее на втором съезде по педагогической психологии.

Таким образом, поиски нового предмета и путей исследования были не реакцией на практические успехи психологии, как это думает Н. С. Мансуров, а как раз, напротив, реакцией на ее несостоятельность.

Именно, стараясь преодолеть бесплодность старой психологии, приблизить ее к жизни, к возможности понимать повседневные человеческие переживания и поступки, психология этого времени строила свои теории. Она стремилась, по выражению Дильтея, создавшего философский фундамент психологии как «науки о духе», «выйти за пределы школьной психологии», охватить всю «могучую действительность жизни», добившись тем самым понимания сложных проявлений человеческого духа. Таким образом, по своим замыслам, по устремлениям, по своим требованиям — перейти к изучению психологии личности и присущих ей целостных процессов — искания, о которых идет речь, являются в истории психологической науки скорее прогрессивным, нежели реакционным явлением.

Разве не прогрессивно с точки зрения развития самой психологической науки звучат слова Э. Шпрангера о том, что в целостном психическом переживании каждая часть и каждая отдельная функция выполняют существенную для этого целого работу и что строение и деятельность каждой функции, в свою очередь, обусловлены целым и, следовательно, могут быть поняты, только исходя из этого целого. При этом прогрессивность этих положений надо расценивать не с нашей сегодняшней позиции, а с точки зрения того времени, когда психология стремилась любое, даже самое сложное психологическое явление рассматривать как механическую совокупность ощущений, все разнообразие которых может быть сведено к незначительному количеству простейших ассоциаций.

Следовательно, несомненной заслугой и Э. Штерна и Э. Шпрангера является то, что они утверждали несводимость высших форм психической жизни к более

элементарным психическим процессам и таким образом выделили в качестве особого предмета психологического исследования специфически человеческие формы психики. При этом (и это следует особенно подчеркнуть) они вовсе не стояли на позициях субъективной психологии. Напротив, одним из центральных тезисов Э. Шпрангера является тезис о том, что как бы верно мы ни отображали в интро- или ретроспекции наше субъективное бытие, мы не можем путем такого отображения объяснить субъективный мир человека. Э. Шпрангер (так же как и многие другие психологи этого периода) фактически утверждал положение о детерминированности психических процессов не психической действительностью. Он не видел никакой возможности понять сознательные психические явления из них самих. Существуют, с его точки зрения, более широкие смысловые связи, которые определяют субъективную жизнь, не проникая в само субъективное переживание. При этом к таким внепсихическим связям Э. Шпрангер относил не физиологию, изучение которой согласно его утверждениям, не способно объяснить сложные психические явления; он имел здесь в виду определяющее влияние на психику субъекта идеологии и культуры, этики и философии. Согласно его взглядам психическое развитие есть «врастание» единичной психики в «объективный и нормативный дух» той или иной эпохи.

Учитывая все сказанное, никак нельзя разделить точку зрения Н. С. Мансурова относительно реакционной роли, которую якобы сыграли психологические теории, возникшие на рубеже прошлого и нашего столетия, в отношении развития психологической науки. Напротив, с нашей точки зрения, они оказали этому развитию известную услугу как острой критикой вундтовской психологии, так и целым рядом позитивных утверждений, главным из которых является утверждение специфического своеобразия человеческой психологии и несводимости ее ни к более элементарным формам психической жизни, ни тем более к физиологическим процессам. Важной также являлась и их попытка поставить психологию человека в связь с духовной культурой своей эпохи.

Конечно, эти психологические учения, признавая субстанциональность психики, являются глубоко идеалистическими. Но они стояли на позициях объективного идеализма и противостояли механистическому материализму и в этом отношении, в каком-то смысле, были ближе к истине, чем психологи физиологического направления. Им удалось уже в то время увидеть и провозгласить в качестве центрального предмета психологического исследования ту психологическую действительность, которая не сводима к физиологической и должна быть понята не столько в ее отношении к мозгу, сколько в ее отношении к исторически сложившейся общественной среде.

Однако, признавая известную историческую заслугу перед развитием психологической науки учений о личности начала XX в., мы все же должны согласиться с Н. С. Мансуровым, что в некотором отношении они сделали шаг назад от научного исследования, которым отличалась вундтовская, ассоциативная психология. Причем

шаг этот далеко не маловажный, так как он касается понимания основных методов психологической науки. Ведь ассоциативная психология была вместе с тем и экспериментальной психологией; собственно потому она и стала ассоциативной, что пыталась подойти к изучению сложных явлений психической жизни строго научно, следуя для этого экспериментальному методу естественных наук. Выдвинув тезис о несводимости сложных процессов к элементам, требуя изучения психики человека в целом, и Э. Шпрангер и Э. Штерн вместо с тем выбросили за борт применявшиеся в старой психологии обычные методы любой научной дисциплины — объективное наблюдение и эксперимент; они утверждали, что для понимания психологического своеобразия личности эти методы неприменимы.

Итак, подводя итог изложенным попыткам некоторых крупнейших психологов начала нашего столетия включить в центр внимания психологии изучение духовного мира человека, мы можем сделать вывод, что этим психологам не удалось решить поставленную ими задачу. Они правильно указали на несводимость психики человека к элементарным процессам и тем более к физиологии; они правильно требовали целостного изучения психологии личности, при котором каждая часть целого может быть понята только в связи с той функцией, которую она в этом целом выполняет. Но они не сумели ни правильно методологически понять специфичность человеческой психологии, ни найти правильного научного пути для ее изучения.

Очень интересную и еще недостаточно оцененную попытку с марксистских позиций преодолеть проблему двух психологий, возникшую в ходе развития самой психологической науки, сделал Л. С. Выготский. Он поставил перед собой задачу закрыть при помощи экспериментальных исследований пропасть между элементарными и высшими психическими процессами, вырытую эмпирической психологией. Последняя, как утверждал Л. С. Выготский, либо вовсе отказывалась различать низшие и высшие психические процессы и функции, либо механически отделяла первые от вторых, создавая для каждого из этих слоев свою психологию и свои исследования.

«Дилемма, которую эмпирическая психология осознала как роковую и неизбежную, — пишет Л. С. Выготский, — заключается в выборе: или физиология духа, или метафизика. Психология как наука невозможна — таков исторический итог эмпирической психологии» [49, стр. 25].

Преодолевая кризис, возникший в эмпирической психологии, Л. С. Выготский, в отличие от других психологов, не отверг «духовный мир личности» как непознаваемый вообще или недоступный для познания средствами научной психологии. Он не отверг также и экспериментальный метод в психологии как якобы не способный раскрыть психологию человеческой личности. Он приступил к перестройке самой психологической науки — ее теории и ее метода — с тем, чтобы она смогла в дальнейшем «прочертить путь развитию личности ребенка». Вся научная деятельность Л.С. Выготского заключается в том, что он путем тончайших психологических

экспериментов, по специально им разработанной методике «двойной стимуляции» показал закономерность перехода от натуральных психических процессов, свойственных и животным, к сложным формам опосредствованной психической деятельности человека. Таким образом, он принципиально решил в психологии ту же проблему, которую Дарвин решил в биологии, а именно: он перекинул мост от психики животных к психике человека, показав, что те высшие психические процессы и функции, которые отличают человека от животного и которые обеспечивают ему господство над природой, являются результатом общественно-исторического (культурного) развития самих психических процессов и функций. И хотя сам Л. С. Выготский не успел вплотную заняться изучением психологии личности и не построил законченной концепции ее формирования, он своим исследованием высших психических функций нанес сокрушительный удар идеалистическим концепциям личности и вместе с тем позволил преодолеть атомистический подход вундтовской психологии. Тем самым он подготовил теоретически возможность перехода к научным исследованиям в области психологии личности.

4. Подход З. Фрейда к психологии личности. Существенной попыткой изучения конкретной психологии личности, возникшей на рубеже XIX—XX столетий, была попытка Фрейда и его последователей. И хотя фрейдизм с фанатической последовательностью игнорировал все, что было установлено в психологии до него или без него, и полностью замкнулся в свою собственную теорию и в круг только им самим добываемых фактов, он тем не менее сыграл и играет до сих пор исключительно большую роль и в построении психологической теории личности, и в методах ее разработки.

Вместе с тем до сих пор критика психоанализа ведется главным образом с точки зрения тех отрицательных (философских и общественных) последствий, к которым приводит фрейдовское учение, а не с точки зрения научной несостоятельности самой психоаналитической концепции личности, на которой оно основывается. Может быть, именно поэтому опыт фрейдизма по изучению личности, как положительный, так и отрицательный, не использован в нашей психологии и из него не извлечены полностью необходимые уроки.

А между тем психоанализ — это, пожалуй, наиболее значительная попытка подойти к пониманию и объяснению психологии конкретного человека. Поэтому, несмотря на то что это объяснение относится в сущности (что бы об этом ни говорили сами фрейдисты) лишь к патологическим формам человеческого переживания и поведения, психоанализ не мог не оказать огромного влияния на многие области науки, искусства и практической жизни, в том числе, конечно, и на воспитание.

От всех психологических исследований личности, о которых мы говорили до сих пор, фрейдизм отличается наличием определенного, адекватного его теории метода. Этот метод позволил ему глубоко проникать в сложный клубок человеческих

переживаний, добывать систему психологических фактов и как будто бы даже проверять на практике правильность выдвигаемых им положений. Сами фрейдисты гордились тем, что обладают методом, как им казалось, подлинно научного исследования, и постоянно указывали на это свое преимущество. Когда А. Адлер по целому ряду очень существенных вопросов разошелся с Фрейдом и попытался ограничить место и роль сексуального влечения, Фрейд обрушил на него целую лавину упреков, среди которых главный заключался в том, что А. Адлер изменил науке, отверг истину в угоду совершенно произвольным, лишенным достоверности теоретическим измышлениям. А так как психоанализ в начале своего существования подвергался большим гонениям со стороны официальной науки и общественного мнения, то любое несогласие со стороны своих учеников Фрейд рассматривал как измену научно установленным фактам, как слабость и ренегатство.

Такую же позицию Фрейд занимал и в тех случаях, когда его упрекали в преувеличении роли сексуального влечения и в том, что он рисует слишком отталкивающую картину глубинных источников человеческого поведения. «К сожалению, — говорил он, — человеческой природе свойственно считать все нежелательное заблуждением... ...Вот почему люди отрицают истинность психоаналитических положений логическими и фактическими аргументами, диктуемыми, однако, всегда чувством, а не умом, и упорно продолжают держаться старых предрассудков, несмотря на все попытки их опровергнуть. Со своей стороны, мы можем утверждать, что, устанавливая эти неприемлемые для общества положения, мы были совершенно свободны от какой-либо тенденциозности. Мы утверждали только такие положения, фактическое обоснование для которых мы почерпнули из нашей упорной работы» [188, стр. 30].

В одной из своих лекций на вопрос, почему он переоценивает в невротических заболеваниях этиологическую роль полового влечения и не учитывает роль иных переживаний, Фрейд ответил: «Я не знаю, почему другие, не сексуальные, душевные волнения не должны вести к тем же самым результатам, и я ничего не имел бы против этого; но опыт показывает, что они подобного значения не имеют... Это положение не было мной установлено теоретически... Я должен был встать на эту точку зрения, когда мой опыт стал богаче и я глубже проник в предмет» [186, стр. 47].

Не только сам Фрейд, но и его ученики были глубоко убеждены в подлинной научности психоаналитического метода и в полной обоснованности и объективной достоверности его выводов.

Таково отношение самих фрейдистов к психоаналитическому методу и к чистоте психоанализа как научной системы. И в известном смысле они были правы: так или иначе, при помощи психоанализа изучались целостные психические переживания, а не теряющие жизненный смысл отдельные элементы, и путем активного вмешательства врачи-психоаналитики часто помогали людям избавиться от тяжелых переживаний и

навязчивых поступков. Это и давало основание фрейдистам считать, что выдвигаемые ими положения (на основе которых они строили свою терапевтическую практику) являются научно обоснованными и достоверными, и с этих позиций третировать все другие психологические учения о личности, не располагающие специфическим для этого методом исследования. Вот почему, прежде всего, следует остановиться на критическом анализе самого психоаналитического метода, а затем показать ошибки и слабости психологической интерпретации полученных при помощи этого метода фактов.

Несмотря на то что фрейдисты гордились своим методом, именно метод в каком-то смысле подвел фрейдизм. Психоанализ оказался обманчивым приемом исследования: он дал в руки Фрейда многие достоверные факты относительно источника невротических заболеваний и помог в лечении этих заболеваний; он показал, что и в здоровой психике при помощи глубокого психоаналитического зондирования можно нащупать болезненные очаги, объясняющие «патологию обыденной жизни». Таким образом, психоанализ создавал иллюзию того, что, наконец, найден объективный метод, раскрывающий сущность человеческих переживаний и поступков, их глубокие, скрытые от непосредственного наблюдения корни. Все это на фоне огромной потребности новой психологии в создании, с одной стороны, психологической концепции личности, с другой — научного метода исследования, адекватного ее задачам, привело Фрейда и его последователей к незакономерному расширению получаемых ими выводов. Следовательно, не ложная психологическая концепция личности привела Фрейда к его извращенному взгляду на человека, а скорее, наоборот, его концепция личности оказалась построенной на основе ошибочной интерпретации добытых психоаналитическим методом фактов. Возникнув в качестве средства лечения и объяснения невротических симптомов, психоанализ спустя некоторое время стал рассматриваться Фрейдом и его сторонниками как метод, раскрывающий внутренний мир и поведение здоровых людей, а затем и как всеобъемлющий принцип, объясняющий ход социального и культурного развития человечества. Так, психоанализ из конкретного психотерапевтического метода превратился в биологизаторскую, механистическую концепцию человеческой личности, а затем и в метафизическую философскую систему.

Став навязчивой теоретической концепцией, психоанализ начал предвзято толковать все окружающие явления действительности, втискивать факты в прокрустово ложе своих идей и, таким образом, из науки постепенно превратился в антинаучную, спекулятивную систему, а духовный мир человека приобрел в его трактовке чудовищно искаженные формы.

И это понятно: психоаналитический метод в силу своего происхождения и характера, будучи погруженным в душевный мир даже здорового человека, неизбежно находил в нем лишь то, что составляет источник патологических явлений, а именно —

подавленные самим человеком, неприемлемые для него потребности и желания.

Так метод привел Фрейда к типичным для него ошибкам. Всегда имея дело с извлеченными из глубины человеческого подсознания, отвергнутыми самим человеком потребностями и стремлениями (которые, по-видимому, действительно играют значительную роль при душевных и нервных заболеваниях), Фрейд решил, что именно эти подавленные, низменные инстинкты заполняют всю область бессознательного и являются единственным источником человеческого поведения. Все другие побуждения человека — его нравственные чувства и стремления, его воля, наконец, вся его жизнь, контролируемая сознанием, — все это только ширма для истинной неблаговидной сущности человека или все те же перекрасившиеся в порядке мимикрии инфантильные переживания, которые, рано или поздно, способен разоблачить психоанализ.

Построив такого рода концепцию человеческой личности, Фрейд сам оказался в ее плену. Часто ему приходилось сталкиваться с фактами, которые явно не укладывались в систему его психоаналитических толкований. Но это не могло изменить общую точку зрения Фрейда. На такие факты ему указывали ученики, впоследствии отошедшие от психоанализа (они их использовали, пытаясь оспорить теоретическую концепцию Фрейда). Надо признать, что сам Фрейд никогда не отрицал противоречащие его пониманию факты: для этого он был достаточно честным и крупным ученым. Но он проявлял буквально эквилибристику ума для того, чтобы примирить эти факты со своей теорией.

К такого рода фактам относится прежде всего то, что в состав бессознательного входят не только отвергнутые человеком чувства и стремления, но и очень высокие и значительные по своей общественной и моральной ценности мысли и переживания. Вот как об этом пишет сам Фрейд: «Мы привыкли всюду привносить социальную или этическую оценку, и поэтому нас не удивляет, что игра низших страстей происходит в подсознательном, но мы заранее уверены в том, что душевные функции тем легче доходят до сознания, чем выше указанная их оценка. Психоаналитический опыт не оправдывает, однако, наших ожиданий (разрядка наша. — Л. Б.). С одной стороны, мы имеем доказательства тому, что даже тонкая и трудная интеллектуальная работа, которая обычно требует напряженного размышления, может быть совершена предсознательно, не доходя до сознания. Такие случаи совершенно бесспорны, они происходят, например, в состоянии сна и выражаются в том, что человек непосредственно после пробуждения находит разрешение трудной математической или иной задачи, над которой он бился безрезультатно накануне.

Однако гораздо большее недоумение вызывает знакомство с другим фактом. Из наших анализов мы узнаем, что существуют люди, у которых самокритика и совесть, т.е. бесспорно высоко ценные душевные проявления, оказываются бессознательными и, оставаясь таковыми, обусловливают важнейшие поступки; (разрядка автора). Еще более смущает нас новое наблюдение, приводящее к необходимости... считаться с

бессознательным чувством вины, факт, который задает новые загадки... Возвращаясь к нашей оценочной шкале, мы должны сказать: не только наиболее глубокое, но и наиболее высокое в «Я» может быть бессознательным» (разрядка наша. — Л. Б.) [190, стр. 23—24].

Все это явилось, по словам Фрейда, «неожиданностью, требующей разъяснения» [190, стр. 25], и он попытался эти разъяснения дать, привлекая для этого весь арсенал своих психоаналитических понятий и рассуждений. Как же он это сделал?

В более поздних работах Фрейд расчленил Я на две части: на Я и сверх-Я. При этом первую его часть он сделал совершенно сознательной, разумной, руководствующейся принципом реальности, вторую же, путем сложной и очень сомнительной механики допущений слил с бессознательным Оно. Сверх-Я, по мнению Фрейда, и по содержанию и по функции представляет самое лучшее, самое высокое в человеке — его идеал, его совесть. Однако своим происхождением оно обязано «комплексу Эдипа» и потому остается бессознательным.

Несколько упрощая и схематизируя, но отнюдь не искажая сути дела, можно следующим образом передать ход рассуждений Фрейда. В том случае, когда эротическое влечение не может получить удовлетворения путем обладания объектом, оно как бы вбирает этот объект в себя, отождествляется с ним и таким образом получает удовлетворение. Возникновение сверх-Я обязано, по мнению Фрейда, именно такому механизму: оно образуется в результате отождествления ребенком себя с тем из своих родителей, на кого было направлено его либидинозное стремление. Человек, с которым отождествляет себя ребенок, тем самым становится для него тем высочайшим моральным авторитетом, тем примером для подражания, который и составляет сущность его идеального Я. На основании этого анализа Фрейд следующим образом отвечал критикам, утверждавшим, что «должно же быть в человеке высшее начало». Это высшее начало, с его точки зрения, есть сверх-Я (или идеальное Я), которое выражает собой особое отношение ребенка к родителям. «Будучи маленькими детьми, — пишет он, — мы знали этих высших существ, удивлялись им и испытывали страх перед ними, впоследствии мы приняли их в себя самих... Идеальное Я — продолжает Фрейд — является таким образом наследником эдипова комплекса и, следовательно, выражением самых мощных движений Оно и самых важных либидонозных судеб его. Выставив этот идеал, Я сумело овладеть эдиповым комплексом и одновременно подчиниться Оно» [190, стр. 34—35]. Следовательно, в то время как Я осталось представителем внешнего мира, сверх-Я стало принадлежностью бессознательного Оно и вместе с тем внутренним и при этом очень деспотичным его цензором. Более того, сверх-Я не удовлетворяется, по мысли Фрейда, властью только над бессознательным Оно. Не меньшую суровость и строгость оно проявляет и к самому Я, если стремления последнего вступают в конфликт с моральными стремлениями сверх-Я.

Такова психоаналитическая теория происхождения идеалов и убеждений

человека, его нравственных стремлений и чувств. В дальнейшем согласно этой теории роль отца переходит к учителям и другим авторитетам, так, постепенно сексуальные влечения преображаются в моральное мировоззрение человека, в его сверх-Я.

Итак, первоначально в теории Фрейда все же отдавалась некоторая дань социальному началу в человеке. Правда, общественная, моральная сторона человеческой личности всегда была для психоанализа чем-то внешним по отношению к ее истинной, природной сущности. Она представлялась небольшим сознательным островком в мире бессознательно бушующих страстей, и функция сознания по существу ограничивалась лишь цензурой, сознание выступало лишь в качестве средства консервации инфантильных стремлений. Но все же это было нечто взятое от реальности и противопоставленное инстинктивному началу человека. Конечно, и на этой ступени психоанализ Фрейда являлся глубоко ошибочным по существу: он биологизировал человека, лишал его психику подлинного развития, представлял его духовный мир в искаженном виде. Но столкновение с фактами, не укладывающимися в первоначальную концепцию Фрейда, заставило его впоследствии уничтожить в своей концепции и этот единственный социальный островок. Согласно его новому толкованию и самое общественно ценное в человеке — его идеалы, его моральные взгляды и убеждения оказались лишь формой существования все тех же самых инфантильных сексуальных влечений, лишь особым способом их удовлетворения.

Но при таком понимании ясная до сих пор и по-своему стройная концепция Фрейда совершенно запутывается. Запутывается понимание бессознательного как мира аморальных, низменных переживаний, так как в него начинают входить и моральные мотивы человеческого поведения. Запутывается понятие цензуры как сознательного антагониста аморальных потребностей и стремлений, так как сама мораль субъекта оказывается принадлежностью Оно. Запутывается и понимание конфликтов, возникающих между различными аффективными тенденциями, так как теперь уже невозможно разобраться, из какого «резервуара энергии» в конечном счете черпает свою силу то или иное влечение, и что, и во имя чего подавляется человеком.

Но на всю эту неясность и путаницу пошел Фрейд, чтобы не рухнуло под напором фактов воздвигнутое им с таким трудом здание психоанализа.

Весь приведенный здесь материал показывает, как Фрейд оказался рабом своей собственной системы идей. Казалось бы, столкнувшись с такими яркими и бесспорными фактами, как наличие у человека не осознаваемых им самим, но очень мощных нравственных мотивов поведения, обнаружив и другое содержание бессознательной сферы человека, не имеющее никакого отношения к его инстинктивным влечениям, Фрейд должен был бы в корне пересмотреть основные положения своего учения, и прежде всего все то, что относится к пониманию бессознательного.

У всякого непредвзятого ученого указанные выше факты должны были бы породить сомнение в первоначальной концепции происхождения, содержания и

функции бессознательного и толкнуть на новые научные гипотезы: действительно ли главным содержанием бессознательного являются инстинктивные влечения? Действительно ли оно заполнено мыслями и побуждениями, вытесненными или не допущенными в сознание в силу их аморального характера? Действительно ли «цензура» подавляет лишь то, что несовместимо с нравственными требованиями людей? А, может быть, нравственные мотивы поведения в силу их решающего значения для человека как общественного существа усваиваются им настолько непосредственно и органично, что приобретают видимость инстинктивных побуждений, независимых или даже противостоящих сознанию? В этом случае, для того чтобы объяснить их силу и автономность, вовсе нет необходимости представлять их как модификацию биологических влечений. Напротив, возникает задача раскрыть механизм их образования, т.е. показать, при каких обстоятельствах и в какой структуре поведения и деятельности человека они им усваиваются, не будучи осознанными, или как они приобретают неосознанный характер.

Возникает также предположение, что, может быть, не допускаются в сознание любые, вступившие в конфликт между собой аффективные тенденции, если этот конфликт мучительно переживается человеком.

Ведь нам хорошо известны случаи, когда человек в силу каких-либо обстоятельств или соображений решается на преступление, но не может его осуществить в силу непосредственного внутреннего сопротивления, основанного на глубоко и органично усвоенном им нравственном принципе1.

Анализ сознательных аморальных и неосознанных моральных стремлений — в художественной форме дает Достоевский в «Преступлении и наказании», и многие современные писатели, которые изображают некоторых нацистов, оказавшихся не в силах вынести свое же собственное зверство, совершаемое во имя фашистских идеалов. Наконец, может быть, область бессознательных психических процессов и переживаний гораздо шире и многослойнее, чем это представлялось Фрейду, а та сфера бессознательного, которую нащупал Фрейд, пользуясь психоаналитическим методом, составляет лишь его незначительную часть, не имеющую существенного значения для нормального человеческого поведения? В этом случае надо было бы найти какие-то другие механизмы и закономерности для объяснения происхождения бессознательных психических процессов, раскрыть иное их содержание и иную их функцию.

Однако все эти вопросы в корне подрывают основные устои фрейдовского учения, и он их даже не ставит. Столкнувшись с фактами, противоречащими его взглядам, Фрейд пошел не по линии пересмотра своего учения, а по линии его приспособления к этим фактам.

При этом он делал допущения, совершенно не опирающиеся даже на психоаналитически добытые факты. Так, например, ему пришлось допустить, что

полным комплексом Эдипа обладают не только невротики, но и все люди вообще. Для этого допущения Фрейд не имел никаких фактических оснований, но он был вынужден его сделать, так как в противном случае выдвигаемая им концепция происхождения бессознательных моральных стремлений и чувств (которыми обладают в той или иной степени все люди) не могла быть построена, а следовательно, не могла быть спасена и вся его психоаналитическая система.

Не касался Фрейд и таких вопросов, как, например, вопроса о времени наиболее интенсивного формирования в человеке его духовных идеалов. Ведь если идеальное Я представляет собой реактивное образование на влечение «эдипова комплекса», то почему же оно развивается и формируется главным образом в юношеские, а иногда даже и в зрелые годы, а не в раннем детстве, как это было бы можно ожидать с точки зрения выдвигаемого Фрейдом объяснения? Он совсем обошел молчанием и тот факт, что бессознательными могут быть и весьма рациональные и продуктивные процессы мышления. Таким образом, центральное звено психоанализа — учение о бессознательном — оказалось беззащитным перед лицом фактов.

Но Фрейд не захотел и не смог отказаться от своей идеи о происхождении бессознательного, его функции и роли в жизни человека. Он понимал, что с крушением этой идеи наступит крушение и всей психоаналитической концепции личности и всего фрейдизма как социально-философского учения.

Вернемся теперь к анализу методов психоаналитического исследования личности и степени научной достоверности тех фактов, на основе которых выводы, сделанные в отношении невротиков, переносятся Фрейдом на нормальных, здоровых людей.

Нам кажется, что не будет ошибочным утверждение, что никаких твердых научных оснований он для этого не имел; «перенос» сделан им совершенно незакономерно. Однако сам Фрейд убежден, что все его выводы строятся на прочном фактическом основании: во-первых, на основании толкования сновидений, во-вторых, на анализе ошибочных действий людей — оговорок, описок, утере вещей, спотыканий и т.д.

Остановимся на первом методе, составляющем как бы фундамент психоаналитического исследования.

Допустим, что мы даже признаем правомерной и убедительной технику толкования сновидений, и вслед за Фрейдом придем к выводу, что у человека во время сна при резко сниженной деятельности коры действительно высвобождаются и начинают действовать какие-то примитивные потребности и стремления.

Но, спрашивается, разве этот факт дает право на утверждение, что поведение и деятельность нормального, здорового человека в бодрственном состоянии управляется теми же примитивными потребностями и стремлениями? Что именно они представляют глубокую, истинную сущность человека? Такой вывод неправомерен прежде всего с

логической точки зрения, так как здесь имеется замкнутый круг: надо доказать, что сознательные процессы не являются определяющими в жизни и деятельности человека, что на самом деле здесь царствуют процессы бессознательные, инстинктивные, а для доказательства люди берутся в том состоянии, когда у них выключены именно эти сознательные процессы.

Но еще более неправомерным этот вывод является с фактической стороны.

Приведя результаты анализа тех немногих сновидений нормальных людей, которые Фрейду удалось сделать, он замечает, что сами лица, видевшие сон, «решительным образом и с полным правом (разрядка наша. — Л. Б.) отвергают желания, которые мы им приписываем на основании нашего толкования» [188, стр. 150]. Один из них, возражая Фрейду, говорил: «Основываясь на сновидении, вы хотите доказать, что мне жаль денег, потраченных мной на приданое сестры и воспитание брата? Этого быть не может; я только на них и работаю, у меня нет в жизни никаких других интересов». А одна из женщин, сон которой также был подвергнут толкованию, с возмущением воскликнула: «Я, по-вашему, желаю смерти моему мужу?! Ведь это возмутительная нелепость! Вы мне, пожалуй, не поверите, если я стану вас уверять, что у нас самый счастливый брак. Но это еще не все; ведь согласитесь, что его смерть лишила бы меня всего, что у меня есть в жизни». Иначе говоря, Фрейд сам утверждает, что лица, которым он, основываясь на анализе их сновидений, пытался приписать определенные бессознательные желания «...утверждают нечто прямо противоположное тому желанию, которое мы у них открыли, и могут доказать нам это всем своим поведением и образом жизни» (разрядка наша. — Л. Б.) [стр. 188, 150].

Следовательно, сам Фрейд прекрасно понимал, что люди в их реальной жизни не испытывают того, что обнаруживает у них анализ сновидений, и, что самое главное, живут и действуют они не по законам бессознательных потребностей и влечений, а по совершенно другим законам: они руководствуются социальными мотивами и совершенно реальными, практическими соображениями. И действительно, если бы человек в бодрственном состоянии начал бы действовать по той же аффективной логике, по которой строятся его сновидения, то его немедленно отправили бы в психиатрическую больницу, так как в условиях его нормальной жизни в обществе он следует (да и не может не следовать!) совершенно иным мотивам. Так почему же истинной сущностью человека надо считать то, что, даже допустим, и скрывается в области бессознательного, а не то, что составляет содержание его действительной жизни? И почему нежелание испытуемых Фрейда признать наличие у себя низменных побуждений, которые он им приписывает на основании анализа сновидений, надо рассматривать не как естественный протест нормальных людей, всем образом своей жизни доказавших наличие у них других побуждений, реально обусловливающих их поведение, а как явление «сопротивления», якобы лишь подтверждающего истинность психоаналитических толкований?

Итак, даже следуя логике того материала, которым располагает Фрейд, надо сделать выводы прямо противоположные тем, которые делает он сам. Нормальный, здоровый человек, находящийся в бодрствующем состоянии, живет и действует по совершенно иным законам, чем человек во сне, заболевший неврозом или находящийся в каком-либо ином патологическом состоянии (недаром Фрейд назвал свой труд по анализу ошибочных действий «психопатологией обыденной жизни»). Более того, все те примитивные стремления и желания, которые открываются в бессознательной сфере человека при его заболевании или в любых других случаях, когда у него оказывается выключенной деятельность коры, могут только служить доказательством того, что эти примитивные стремления и желания находятся в человеке в снятом виде, что они подчинены сознанию и не играют существенной роли ни в характеристике его личности, ни в характеристике его поведения. У Фрейда не было никаких научных оснований утверждать, что Я по отношению к Оно подобно всаднику, который должен обуздать превосходящую силу лошади и который, если он не хочет расстаться с этой лошадью, вынужден вести ее туда, куда она сама хочет [190, стр. 22]. Примат глубинной патологии инфантильных переживаний над всей сознательной жизнью человека, ее решающая роль в формировании человеческого характера и морального мировоззрения — это фрейдистский миф, не имеющий прочных научных оснований. Прав был Олпорт, который говорил, что «черты характера и интересы, подобно растениям, обладают способностью сбрасывать с себя скорлупу семени, из которого выросли. Они растут вверх — в будущее, а не вниз — в прошлое». И он был трижды прав, когда утверждал, что всю сложность личных мотивов и черт нельзя понять, пользуясь для этого «одним только искусством глубинного ныряния» [206, стр. 13].

Однако у последователей фрейдовского учения всегда был и остается еще один довод: если психоаналитическая концепция является ложной, то каким образом, опираясь на нее, психоанализ лечит больных людей и избавляет от тяжелых патологических переживаний здоровых?

В этом контексте остановимся на терапевтических удачах Фрейда и на том, в какой мере они могут служить доказательством правильности его психоаналитической концепции. Казалось бы, что может быть более убедительного для теории, чем проверка ее на практике. Однако, для того чтобы такая практика была убедительна, необходимо еще доказать, что она однозначно связана с якобы лежащей в ее основе теорией, т.е. что данная практика реализует именно эту систему взглядов, и ее успех не может быть отнесен за счет каких-либо иных, недостаточно учтенных факторов.

Раньше чем перейти к анализу психотерапии Фрейда с указанных позиций, отметим, что лечебные успехи Фрейда, хотя и значительные, все же сильно преувеличиваются. Надо заметить, что психоаналитическое лечение длится иногда годами и далеко не всегда заканчивается излечением, а в тех случаях, когда излечение и достигается, оно часто бывает нестойким. Недаром сам Фрейд в конечном счете

пришел к пессимистическому выводу, что инстинкты, на которых базируется невроз, настолько сильны и неукротимы, что никакой психоанализ не в силах их изменить.

Первое, что бросается в глаза при рассмотрении психотерапевтической практики лечения невроза, — это наличие положительного лечебного результата и в том случае, когда вытесненным предполагается эротическое влечение, и в том случае, когда в качестве возбудителя невроза предполагается какое-либо иное переживание. Отсюда могут быть сделаны два вывода: либо в том и в другом случае мы действительно имеем разного характера переживания (что само по себе резко ограничивает тезис Фрейда об исключительно сексуальном происхождении неврозов), либо в данном случае нет однозначной зависимости между психоаналитическим толкованием заболевания и успехом в его лечении.

Что касается первого вывода, то нам он кажется безусловно правильным, хотя сам Фрейд и пытается его оспаривать, выдвигая для этого весьма произвольные объяснения.

Однако более интересными нам кажутся некоторые соображения, связанные с возможными, иными, чем у Фрейда, объяснениями его терапевтических успехов. Эти соображения в известной мере были выдвинуты Дж. Б. Фурстом [191]. Всякая система психотерапии, согласно его утверждению, включает в себя внушение больному определенных взглядов на окружающее, на самого себя и на те явления, которые его беспокоят. Врач-психотерапевт потому и может излечить больного, страдающего неврозом, что он помогает ему занять определенную позицию по отношению к своему страданию, т.е.

68

как отнестись к вызвавшим ее причинам, чтобы снять те трудности, перед которыми он оказался. «Больной, — говорит Фурст, — направляется к врачу именно затем, чтобы услышать суждения и получить помощь в разрешении своих личных проблем» [191, стр. 266]. Если с этой точки зрения подойти к психоанализу, если учесть его технику (а именно то, что психоаналитик постоянно и упорно истолковывает для больного «истинный» смысл его высказываний и постепенно навязывает ему определенное понимание причин и источников его страдания), если учесть, что психотерапия Фрейда часто длится годами, то станет очевидным, что здесь мы имеем дело с определенным перевоспитанием больного. Излечение может здесь наступить потому, что психоаналитик внушает больному свой собственный взгляд на ту жизненную ситуацию, которая вызвала соответствующий аффективный конфликт, и дает ему возможность, хотя подчас и по ложным путям, выйти из конфликтного состояния. Короче говоря, может быть, психоанализ «лечит» человека аналогично тому, как его может «вылечить» религия. Психоанализ становится как бы религией больного, дающей исход для его внутреннего конфликта. Такого рода «механизм» излечения подтверждается следующим свидетельством Фурста. По его утверждению,

пациент, прошедший курс психоаналитического лечения «...как правило, становится более индивидуалистичен и эгоцентричен, чем раньше. Он куда меньше, чем раньше, понимает внешний мир и его людей; он убедился в мужском превосходстве, одержим мифическим пониманием пола, ему внушена такая философия, мировоззрение, в результате которого его внимание обращается внутрь самого себя» [191, стр. 204]. Иначе говоря, пациент, длительно подвергавшийся психоанализу, становится человеком определенного склада: он как бы воплощает в себе черты фрейдовского представления о человеке1.

Такая характеристика итогов психоаналитического лечения подтверждает мысль о том, что психоанализ есть

69

не столько метод лечения, сколько метод перевоспитания человека, лечебный эффект которого является лишь его побочным продуктом.

На этом мы пока заканчиваем критическое рассмотрение психоаналитического подхода в исследовании целостной личности человека. В дальнейшем, пользуясь материалами собственных исследований, мы еще не раз будем возвращаться к различным сторонам учения Фрейда и его последователей. Сейчас мы хотели бы только подчеркнуть, что анализ одной лишь методической стороны психоаналитического исследования и лечения убеждает нас в том, что ни у Фрейда, ни у его соратников не было оснований кичиться научной достоверностью и обоснованностью их утверждений. С этой точки зрения психоанализ крайне неоднороден. Фрейду, несомненно, удалось, пользуясь главным образом клинической практикой, установить известную систему психологических явлений и их механизмов, специфичных, прежде всего, для людей, страдающих неврозом. Главной заслугой Фрейда, как нам кажется, является стремление раскрыть динамику побудительных сил человеческого поведения, их взаимозависимостей, конфликтов. Очень важным является также обнаружение области бессознательных психических процессов и их влияния на поведение.

Конечно, и наличие напряженных аффективных тенденций, и патогенный характер их конфликта, и значение для психики и поведения человека бессознательных процессов не было новостью.

И до Фрейда и, главное, независимо от него были известны некоторые данные, относящиеся к указанной области, добытые как в экспериментальных клинических исследованиях, так и при помощи гипноза. Однако систематическая разработка всей суммы указанных вопросов, сведение и обобщение полученных при этом материалов, открытие ряда конкретных психологических закономерностей и, что самое важное, попытка с позиций этих закономерностей понять повседневные переживания людей, несомненно, являются заслугой Фрейда. И как бы мы ни критиковали психоаналитическую концепцию в целом, в своих конкретных психологических положениях учение Фрейда сыграло и положительную роль в поисках научного

подхода к изучению психологии личности человека, его конкретных, жизненных переживаний.

70

Мы так подробно остановились на анализе и критике учения Фрейда потому, что в настоящее время фрейдизм приобрел колоссальное распространение. Сейчас он не просто течение в психиатрии или психологии, это философское учение, определяющее мировоззрение его сторонников, их взгляды на человека и его деятельность, на судьбу общества, их отношение к окружающему и к самому себе и весь строй их мироощущения. И хотя сам Фрейд считал себя только ученым и нигде прямо не формулировал свои идейные и политические позиции, они объективно заключены в его учении, глубоко реакционном по существу, пессимистическом, лишенном веры в человека и в возможность прогрессивного развития общества.

Именно этот характер фрейдизма заставил многих, в том числе и советских, ученых отшатнуться от него и нацело исключить возможность извлечь из данных фрейдовского учения какие-либо полезные для науки закономерности или хотя бы извлечь пользу из его ошибок. Более того, учение Фрейда оттолкнуло многих ученых не только от самого психоанализа, но и от тех проблем, которые связаны с этим учением. На долгое время в Советском Союзе были забыты проблемы аффективной жизни человека, проблемы бессознательного и его отношения к сознанию. Человек оказался представленным в одной плоскости — плоскости сознательных психических процессов и действий, а тем самым он оказался изученным в значительной степени однобоко. Да и сознательная деятельность человека в силу ее изоляции от его потребностей и стремлений, от его переживаний, от всей сферы его неосознанных психических процессов получила неправильную интерпретацию. Подлинная и могущественная роль сознания как источника специфически человеческой активности не была достаточно полно психологически раскрыта; получилась незакономерная интеллектуализация всей психической жизни человека.

Только сейчас, в самые последние годы в советской психологии начали появляться исследования, направленные на изучение тех же бессознательных, аффективных феноменов, которые изучал и по-своему толковал Фрейд. Однако и сейчас это еще очень незначительные в количественном отношении попытки. Ведутся аналогичные отдельные исследования и в других областях, преимущественно

71

в области патопсихологии. Но все это пока очень разрозненные исследования, не систематизированные, не объединенные общей психологической концепцией личности, и потому им трудно противостоять напору тех положений и фактов, которые в изобилии поставляются психологическими исследованиями за рубежом.

Такое положение в психологии отрицательно сказалось на педагогической теории и практике. Слишком большое значение в педагогике стали придавать

воздействию на сознание ребенка, преувеличивать роль слова и словесного убеждения и вместе с тем недооценивать значение организации опыта ребенка и формирования его потребностей, стремлений и переживаний.

72

Глава 3. СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Подход к пониманию личности в новых теориях психоанализа. До сих пор мы говорили об ортодоксальном психоанализе, т.е. об учении самого Фрейда и его взглядах на личность.

Однако далеко не все психоаналитики отличаются верностью фрейдизму. Ведь еще при жизни Фрейда от него отошли и заняли самостоятельную позицию такие крупные психоаналитики, как Адлер и Юнг. А сейчас появились новые психологические учения, в которых делаются еще более решительные попытки преобразования классического фрейдизма и выдвижения самостоятельных концепций относительно движущих сил поведения человека и формирования его личности. Эти концепции очень многочисленны и разнообразны, начиная от более близких к Фрейду (например, концепция К. Хорни) и кончая наиболее отдаленной от фрейдизма интерперсональной теорией Салливена. С нашей точки зрения, нет необходимости останавливаться на анализе всех разновидностей неофрейдизма. Но у всех реформаторов классического психоанализа есть одна общая тенденция, на которой следует остановиться подробнее: она заключается в стремлении отойти от биологизаторского толкования человеческой личности и в попытках найти место социальным факторам ее развития. Все направления, отпочковавшиеся от учения Фрейда и так или иначе ставшие к нему в оппозицию, в своей критике фрейдизма, в его исправлении или дополнении шли по линии, во-первых, ограничения роли сексуального влечения, во-вторых, по линии поиска

73

каких-то иных, не сексуальных сил, движущих человеческим поведением. В этом втором случае подчеркивались такого рода побуждения, которые определяются характером взаимоотношений человека с обществом. У Адлера это было стремление к самоутверждению, у Юнга — некоторое нравственное начало, которое изнутри, а не извне, как это думал Фрейд, ограничивает и трансформирует сексуальные влечения; у современных неофрейдистов это исходный страх или беспокойство, которые возникают из столкновения человека с враждебной ему социальной действительностью.

По существу уже у Адлера и Юнга движущие силы поведения человека представляют собой явления социального порядка, хотя сами они рассматривали эти силы как врожденные, первичные влечения.

Как это часто бывает в науке, теоретически ложные концепции Адлера и Юнга

тем не менее выделили реальные психологические факторы развития, которые при правильном их понимании действительно могли бы стать отправной точкой для научной критики фрейдизма. Беда этих психоаналитиков заключалась в том, что они, оставаясь в плену исходных позиций Фрейда, пытались рассматривать найденные ими факторы, имеющие социальное происхождение, как некоторые первичные, изначально данные влечения. Это делало их общие построения не только менее последовательными, чем психоанализ Фрейда, но и более теоретически реакционными, так как они биологизировали (или мистифицировали) социальные человеческие потребности, которые выдвинули в качестве основных сил психического развития.

Например, Адлер правильно выделил присущее человеку стремление завоевать себе определенную социальную позицию и правильно оценил огромную силу этого стремления. Но из того факта, что человек с самого раннего детства начинает стремиться найти свое место среди окружающих его людей, Адлер сделал вывод о том, что человеку якобы изначально присуще стремление к могуществу, к власти.

Беда Адлера заключалась в том, что он исходил в своих теоретических посылках из ницшеанской философии, а в своих конкретных наблюдениях — из особенностей развития ребенка в условиях общества с такой общественно-экономической формацией, при которой действительно

74

стремление человека занять определенную социальную позицию выражается, как правило, в стремлении к самоутверждению, к могуществу, к власти. Таким образом, не поняв, что открытая им движущая сила развития является лишь конкретно-исторической формой выражения подлинной социальной потребности человека найти свое место в жизни, в обществе, Адлер стал рассматривать самоутверждение как всеобщее и изначально присущее людям инстинктивное стремление.

Юнг также верно подметил огромную силу социальных по своей природе, хотя и не всегда осознанных, нравственных стремлений человека. Именно эти нравственные стремления и переживания, часто действующие не только автономно, т.е. независимо от сознательно принятых намерений, но даже вопреки им, Юнг и сделал еще одной (наряду с сексуальным влечением) силой, определяющей психическое развитие человека. Казалось бы, убедившись на опыте в значении часто неосознаваемых самим человеком нравственных установок и переживаний, следовало бы прежде всего попытаться понять их действительную природу, т.е. психологические механизмы образования и функционирования этих установок. Однако Юнг, подобно Адлеру, уклонился от решения этой задачи. В соответствии со своим философским мировоззрением и не располагая необходимыми для научного анализа материалами, он предпочел увидеть в этих явлениях не глубоко (до степени «инстинкта») усвоенные нормы и правила общественной морали, а опять-таки первичную врожденную категорию божественного происхождения. Таким образом, в анализе движущих сил

поведения человека, их происхождения и развития Юнг оказался еще менее состоятельным, чем Фрейд, так как последний все же попытался со своих позиций (через понятие сверх-Я, привлекая «комплекс Эдипа», процесс «отождествления» и «вытеснения») объяснить логику и механизм возникновения неосознанных моральных стремлений, а Юнг просто отнес их за счет божественного начала, присущего человеку.

Однако, на наш взгляд, нет существенного различия в том, приписаны ли эти факторы к разряду инстинктивных биологических (как это сделал Адлер) или к разряду божественных сил, заложенных в человеке (у Юнга). Важно, что и в том и в другом случае они рассматривались

75

как нечто первичное, раз и навсегда данное, метафизическое, действующее в человеке по своим, им самим присущим закономерностям, независимым от внешней действительности и воспитания. Такая позиция лишила указанные психоаналитические концепции возможности дать правильное научное объяснение социальной природы человеческой психики.

У современных неофрейдистов, родиной и плацдармом которых являются США, психоанализ еще более явно приобретает социальную направленность. Эта социализация и степень отхода от «классического» психоанализа различна у различных авторов. Например, Хорни значительно ближе стоит к нему, чем, скажем, Салливен, который настолько отошел в ряде своих положений от фрейдизма, что с известным основанием его можно даже не причислять к разряду неофрейдистов. Однако если рассмотреть его взгляды по существу, то станет очевидным, что фундаментом развиваемых им положений служит все же психоанализ Фрейда, которому он обязан и общим подходом к психологии личности человека и теми отправными понятиями, на которые он опирается. Поэтому при рассмотрении некоторых прогрессивных тенденций среди современных крупных неофрейдистов мы будем иметь в виду и концепцию Салливена.

Причину того, что современный неофрейдизм сделал решительную попытку внести в психоанализ социальную трактовку человеческих конфликтов, некоторые психологи (например, Халл и Линдсей [216]) видят в том влиянии, которое оказали на него быстро развивающиеся социальные науки и, в частности, социальная психология. Другие (к ним относятся и наши социальные психологи — Е. В. Шорохова, Н. С. Мансуров) склонны рассматривать этот поворот как дань моде, как уступку общественному мнению и на этом основании отрицают действительность такого поворота; они рассматривают положения неофрейдистов о социальной обусловленности психики человека как простую декларацию, ничего не дающую для понимания социальной природы человеческой личности.

По-видимому, оба указанных обстоятельства — и развитие социальной психологии, и требования общественного мнения — действительно имели влияние на

неофрейдизм, однако не они были решающими. Обратиться к анализу

76

«интерперсональных отношений» и признать существенное значение социальной среды современных психоаналитиков заставили прежде всего факты. Фурст правильно заметил, что поворотом в сторону «социализации» психоанализ обязан практическому опыту. Именно практический опыт, согласно его точки зрения, постоянно убеждал психоаналитиков, что внешний социальный мир играет значительно большую роль в человеческих конфликтах, чем это думал Фрейд [191, стр. 93]. Недаром среди ученых, ставших на путь «социализации» фрейдовской концепции личности, наиболее крупные фигуры, создавшие этот поворот, — К. Хорни, Е. Фромм, Г. Салливен — были практикующими психиатрами. Анализируя проблемы, стоящие перед пациентами, они постоянно наталкивались на межчеловеческие отношения как на источники, порождающие «человеческие проблемы» и приводящие к патологическому изменению в поведении и личности людей, обращавшихся к помощи психоанализа. У одних это были семейные конфликты, у других — конфликты, связанные с работой и положением в обществе. Но наиболее острыми и труднопреодолимыми были конфликты человека с самим собой, со своими притязаниями, с переоценкой или недооценкой своей личности. Такого рода конфликты, возникающие в связи с нереалистическим представлением о своем Я и столкновением этого представления с действительностью, по мнению многих неофрейдистов, составляют центральный внутренний конфликт личности. Именно в конфликте между «самоидеализацией» и «самореализацией», говоря словами Хорни, они видят источники «внутренних неурядиц», которые часто делаются неустранимыми. Из осмысливания такого рода данных, как нам кажется, и родились наиболее интересные и содержательные концепции личности таких психоаналитиков, как Хорни, Фромм и Салливен. Так, например, Хорни выдвинула положение о значении, которое имеет для формирования личности соотношение между «реальным» и «идеализированным Я», а Салливен пытается проследить влияние различного рода ранних «персонификаций» (эмоционально насыщенных образов о себе и других людях) на формирование характера.

Попытка современных неофрейдистов найти и проанализировать внутренние конфликты личности и именно конфликты, связанные с самооценкой человека и с оценкой

77

его со стороны окружающих, с уровнем его притязаний и с его реальными возможностями (в какой бы терминологии они сами ни обозначали эти конфликты), представляется нам интересной и идущей в нужном направлении. Особенно важно, что положения о внутренних конфликтах были выдвинуты неофрейдистами на основе реальных фактов, почерпнутых из практики анализа аффективных состояний и невротических переживаний пришедших к ним за помощью людей. Таким образом,

критика современными неофрейдистами классического психоанализа, так же как и критика его Адлером и Юнгом, содержит рациональное и, как нам кажется, прогрессивное зерно — еще один шаг к правильному пониманию конкретных социально обусловленных закономерностей, определяющих психическую жизнь людей и их психическое развитие. Кроме того, нельзя не согласиться с Халлом и Линдсеем, давшими содержательное изложение современных учений о личности [216], что признание неофрейдистами значения социальной среды, отрицание ими всепоглощающей роли либидо, а также их стремление найти новые движущие силы поведения человека и формирования его личности помогло созданию того «интеллектуального климата», который способствовал развитию современных социально-психологических исследований. Нельзя также не отметить, что попытка упоминавшихся нами неофрейдистов обратиться к социальным факторам психического развития во многом повлияла и на их общее представление о человеке. Бессознательное перестает занимать в их концепциях ведущее место, хотя и продолжает играть значительную роль. Большинство из них признает в человеке творческое созидательное начало; особенно К. Хорни подчеркивает значение целей, которые ставит перед собой человек и которыми он сознательно руководствуется. Иначе выглядит у них и внутренний, духовный мир человека. Они не считают человека от природы агрессивным, склонным к разрушению; признавая за ним такие качества, они видят источник их формирования в несовершенстве существующих условий жизни и порочности человеческих отношений. На этом основании и Фромм, и Хорни, и Салливен являются довольно резкими критиками современного им общества и даже вносят предложения (правда, с нашей точки зрения, подчас наивные и беспомощные) к его переустройству.

78

Несмотря на шаги, сделанные современными психоаналитиками по пути социального понимания психики человека и движущих сил его развития, им все же не удалось создать по-настоящему новую, оригинальную психологическую концепцию личности. Подобно тому как это было в учениях Адлера и Юнга, они не использовали те конкретные зависимости, которые находили в своей психоаналитической практике для действительного преодоления фрейдизма. Скорее наоборот: фрейдизм оказал на них настолько сильное влияние, что заставил подчинить добываемые факты теориям, по духу своему более или менее близким к теории Фрейда. Халл и Линдсей правильно говорят, что все они стоят на плечах у Фрейда и знают свой долг перед ним.

Прежде всего, следует указать на то, что «социальные» психоаналитики, хотя и провозглашают тезис о социальной обусловленности личности человека, практически допускают влияние среды, образно говоря, только до порога развития, а затем заставляют личность человека развиваться спонтанно, под определяющим влиянием внутренних психических факторов. Для Хорни (и отчасти Салливена) такими

факторами являются исходный страх или исходное беспокойство, которые возникают у ребенка в результате его столкновения с несовершенной социальной действительностью. Хорни прямо говорит, что «исходный страх» — это чувство, которое ребенок испытывает от рождения, будучи беспомощным в «потенциально враждебном» ему мире. При этом она подчеркивает, что этот страх, в отличие от обычного страха, не зависит от данных конкретных обстоятельств и проявляется в присущем человеку с раннего детства эмоциональном стремлении к безопасности.

Салливен видит причину возникновения беспокойства в интерперсональных отношениях. Последние начинают складываться уже в самом раннем детстве между младенцем и матерью и согласно его точке зрения имеют решающее влияние на весь ход его психического развития. Например, если мать не удовлетворяет полностью органических потребностей ребенка, не проявляет к нему достаточной нежности, а, напротив, сама испытывает беспокойство и напряжение, у ребенка также появляется беспокойство и стремление избавиться от него. Это вырабатывает у детей механизмы избавления от беспокойства

79

(крик, отказ от еды в раннем детстве, позицию «я — хороший» или «я — плохой», в более старшем возрасте), что в свою очередь обусловливает особенности личности ребенка и процесс ее формирования.

Наконец, для Фромма фактором, определяющим развитие, является стремление «избежать свободы», так как свобода согласно его точки зрения накладывает на человека личную ответственность и делает его беспомощным в окружающем его мире борьбы и конкуренции.

Рассмотрим в этом контексте несколько более подробно некоторые положения интерперсональной теории Салливена. Его теория является наиболее отошедшей от классического психоанализа и наиболее критична в отношении концепции Фрейда; именно поэтому особенно интересны те ее положения, которые продолжают нести на себе печать фрейдизма. Салливен утверждает, что личность представляет собой модель (pattern) интерперсональных ситуаций, которые характеризуют человеческую жизнь. Он считает, что личность в известной мере является абстракцией, так как ее нельзя изолировать от интерперсональных отношений и интерперсонального поведения. Более того, Салливен считает, что человек всегда является членом «социального поля», даже в тех случаях, когда он остается один, и что продуктом социальной среды является не только психология человека, но в какой-то мере и его физиология; человеческий организм, говорит он, является «социализированным» организмом с «социализированным» дыханием и пищеварением. И тем не менее понимание Салливеном влияния социальной среды и формирования основных психологических структур личности остается под сильным влиянием психоанализа Фрейда.

Основной «единицей личности» Салливен считает «динамизм», который

характеризует личность в ее существенных особенностях [233]. Все психические процессы — речь, мышление и пр. — все формы поведения и привычки являются «динамизмами». Но, спрашивается, откуда берутся «динамизмы» и чем они определяются? Оказывается, сами «динамизмы» являются трансформацией, изначально существующей энергии (которую Салливен никак не определяет и в понимании которой, по-видимому, следует за взглядами гештальтпсихологии) и направлены на удовлетворение потребностей организма. Для человека

(помимо обычных органических потребностей, свойственных и животным) такими потребностями являются «потребность в нежности» (в спокойной заботе, внимании, ласке), потребность в овладении, стремление освободиться от беспокойства, возникающего, как мы уже говорили, у него с самого раннего детства и обычно сопутствующего ему всю жизнь. Преодолевая беспокойство, индивид вырабатывает «динамизмы», которые являются способами трансформации энергии организма. С их помощью человек сохраняет или восстанавливает нарушенный энергетический баланс. Эти «динамизмы», связанные с беспокойством, являются важнейшими для человека; в конечном счете они составляют его Я-систему (например, «я — хороший», «я — плохой»), функция которой охранять человека от беспокойства и преодолевать его. Салливен перечисляет, например, такие «динамизмы», как динамизм агрессии, враждебности, подозрительности и пр. Все люди имеют в общем одинаковые «динамизмы», но способ их выявления различен у различных людей и зависит от социального опыта. Я-система берет контроль над поведением человека — она санкционирует одни формы поведения и запрещает другие. В целях охраны человека от чувства беспокойства Я-система исключает информацию, способную нарушить его покой. Поэтому Я-система ограничивает опыт индивидуума и мешает ему по-настоящему использовать этот опыт; Я-система консервативна, она препятствует перестройке личности, хотя и придает ей известную устойчивость и целеустремленность. Таким образом, у Салливена (и в этом мы видим его близость к Фрейду) психические процессы по существу являются реактивными образованиями, возникающими у человека в ответ на требования среды и выполняющими функцию защиты организма от ее отрицательных влияний. А движущей силой всего этого механизма образования специфически человеческой психологии является прежде всего беспокойство, возникающее опять-таки из столкновения индивидуума с враждебными ему интерперсональными отношениями.

Печать психоанализа Фрейда несет на себе и понятие персонификации. Персонификация, т.е. тот образ, который человек имеет о себе и о другом человеке, — комплекс представлений, чувств и отношений, которые возникают на основе общения индивида с другими людьми. Характер

этих чувств и переживаний зависит от опыта удовлетворения потребностей человека, и прежде всего потребности освободиться от беспокойства.

Персонификации, согласно точки зрения Салливена, образуются очень рано, часто уже в младенческом возрасте. Прежде всего возникает персонификация хорошей или плохой матери, хорошего или плохого отца. Эти персонификации оказывают затем свое влияние на отношения человека с другими людьми. Например, ребенок, который персонифицировал своего отца как посредственного и деспотического человека, может перенести ту же персонификацию на учителей, полицейских, работодателей и пр. Из этого примера можно заключить, какое значение придает Салливен инфантильным переживаниям, что бы он ни говорил вместе с тем о роли последующих интерперсональных ситуаций.

Аналогично Салливену, только в гораздо более откровенной и прямолинейной форме, рассматривают источники и движущие силы развития и другие неофрейдисты. Хорни, например, считает исходный страх или исходное беспокойство важнейшей силой, управляющей человеческим поведением; она, так же как и Салливен, относит его возникновение к ранним этапам формирования человека, но, в отличие от Салливена, рассматривает его как нечто постоянное и неизменное на протяжении всей жизни индивида.

Правда, и Хорни не ограничивается лишь констатацией страха как движущей силы развития. Она пытается построить концепцию, позволяющую интерпретировать реальные факты, свидетельствующие о значении сознания и самосознания человека, которые поставляет ей ее психоаналитическая практика. Поэтому наряду с первичным страхом она утверждает наличие у человека стремления к самосознанию и потребности в оценке и самооценке. Но основой того и другого она считает первичное эмоциональное стремление человека к безопасности, удовлетворение которого снимает беспокойство.

Подводя итог проведенному анализу, можно сказать, что современным «социальным» психоаналитикам все же не удалось преодолеть фрейдовское понимание развития, хотя они и вскрыли некоторые очень интересные конкретные факты, характеризующие развитие ребенка. (Мы имеем в виду прежде всего факты, указывающие на роль

82

сознательно выдвигаемых целей, значение оценки и самооценки, значение факта персонификации самого себя и других людей и пр.).

Основная теоретическая ошибка неофрейдистов заключается, с нашей точки зрения, в том, что, пытаясь определить характер воздействий социальной среды на личность, они решали этот вопрос принципиально с тех же позиций, что и Фрейд. Они искали такие движущие силы поведения, которые, раз возникнув (пусть даже под влиянием социальной действительности), затем продолжали бы действовать спонтанно,

изнутри, с такой же неизменной принудительной силой, как и влечение Фрейда. Поэтому у неофрейдистов, так же как и у сторонников «классического психоанализа», главными силами развития являются те бессознательные аффективные тенденции (чувство страха, беспокойства), которые возникают у ребенка при рождении или в самом раннем детстве и которые в дальнейшем остаются неизменными. Иначе говоря, представители «социализированного» психоанализа, отбросив роль инстинктивных влечений, отказавшись полностью или частично от признания главенствующей роли либидо, стали на путь поиска социального заменителя этих влечений. Вместо того чтобы понять специфичность человеческих потребностей и того, как под влиянием общества сами потребности изменяются и развиваются, современные психоаналитики низвели человеческие потребности в разряд каких-то гибридных образований — социальных по своему происхождению, но инстинктивных по характеру существования и способу действия. Именно поэтому им и не удалось конкретно и содержательно раскрыть декларируемый ими тезис об определяющем влиянии социальной среды на человека.

Критики неофрейдизма за рубежом (например, Фурст, Уэллс) упрекают это направление в том, что во всех его теориях личности не указывается «механизм», способ, при помощи которого общество оказывает влияние на формирование своих членов, или, иначе говоря, как происходит «социализация» человека и становление его личности. В современной американской (да и не только американской) психологии уделяется большое внимание теории и механизмам обучения, анализу процесса усвоения социального опыта. Критика указывает на то, что интерес к этим вопросам отсутствует у неофрейдистов.

83

Но если понять психологическую сущность теоретических концепций неофрейдизма, то станет ясно, что эти проблемы и не должны их занимать. Ведь для современных психоаналитиков роль социальной среды принципиально негативна. Социальный мир всегда рассматривается ими как враждебный человеку, враждебный имеющимся у него потребностям, стремлениям, склонностям. Поэтому столкновение с действительностью ведет к подавлению естественных потребностей человека, к извращению его природной сущности, а вся внутренняя энергия человека направлена на самозащиту от вредоносного влияния среды и на сохранение (пусть в бессознательном бытии) своих исходных влечений. Таким образом, вся психика в ее специфических человеческих качествах есть защитный механизм от отрицательных воздействий «культурной» среды, механизм отгораживания от среды, а вовсе не результат ее усвоения. Кроме того, возникнув под негативным влиянием среды, специфические человеческие потребности и стремления, согласно взглядам неофрейдистов, сами далее не развиваются, а так же, как и в учении Фрейда, лишь удовлетворяются или подавляются.

Такое понимание характера взаимоотношений между индивидом и средой не позволяет неофрейдистам полностью преодолеть выдвинутое Фрейдом понятие бессознательного и отвести ему соответствующее место. Оно требует сохранения за бессознательными процессами ведущего места в мотивации поведения, хотя некоторые неофрейдисты и пытаются критически отнестись к этому понятию и по возможности снизить его значение.

Следовательно, центральной ошибкой всех психоаналитических теорий, приводящей к преувеличению роли бессознательных процессов, является признание ими консервативности изначальных влечений, которые, помимо сознания, вопреки ему требуют своего удовлетворения и как бы из подполья определяют и поведение человека и формирование его личности. А между тем отрицание развития самих движущих сил человеческого поведения не позволяет правильно понять и ход развития всей психической жизни ребенка. В этом случае движущие силы всегда будут внешними по отношению к развитию, помещены ли они авторами соответствующих теорий вне субъекта или внутри него. Диалектическое же понимание развития предполагает самодвижение процесса, т.е. видит силы, определяющие развитие, в существе тех изменений,

84

которые происходят в самой развивающейся субстанции. С этой точки зрения неофрейдизм смог бы преодолеть концепцию так называемого классического психоанализа лишь в том случае, если бы он отказался от основного тезиса фрейдизма, а именно от его понимания влечений, как глубинных, неизменных, изначально данных (или в самом раннем детстве возникших), всегда неосознанных сил, побуждающих поведение человека. Иначе говоря, если бы он отказался не только от фрейдизма (т.е. от либидо!), но и от фрейдовского понимания движущих сил человеческого поведения. Но от этого последнего неофрейдизм не отказывается.

Близость неофрейдистов к психоанализу в понимании движущих сил поведения создает близость того и другого направления и во многих других отношениях.

Мы уже указывали на то, что неофрейдистам не удалось до конца преодолеть фрейдовское понимание сущности бессознательных процессов и их места в общей психологической структуре личности человека. Это, в свою очередь, заставляло неофрейдистов обращаться к психоанализу (или его функциональному эквиваленту) как основному методу решения проблем, возникающих перед индивидуумом, и как к методу восстановления его личности. Близок неофрейдизм к классическому фрейдизму и по эмоциональной, если так можно выразиться, характеристике внутреннего мира человека. Ведь основная сила, направляющая человеческое поведение и формирующая его личность, согласно учению всех неофрейдистов, родится из конфликта между индивидуумом и обществом, т.е. из слабости человека, из его ущемленности. Поэтому люди представляются в современном психоанализе как безнадежно одинокие,

беспомощные, страдающие, склонные уйти от окружающей действительности, защититься от нее; они действуют всегда под влиянием страха и беспокойства, и благополучие индивида рисуется в основном как состояние покоя, наступающего в результате преодоления этого страха и беспокойства. Общий пессимистический характер концепций неофрейдизма, их экзистенциалистическая философия также роднит эти концепции с фрейдизмом.

На основании всего сказанного следует сделать вывод, что неофрейдизм никак нельзя рассматривать как принципиально новый по сравнению с фрейдизмом этап

85

в развитии учения о личности. Более того, нельзя сказать, что в нем заложены элементы, способные преодолеть или коренным образом реформировать фрейдизм. Неофрейдизм является лишь разновидностью фрейдизма, попыткой его дальнейшего развития и улучшения в соответствии с некоторыми новыми фактическими данными и требованиями современных социальных наук. Кстати, с таким выводом может согласиться и большинство неофрейдистов. Например, Хорни прямо указывала на то, что в ее задачу не входит перестройка фрейдовского учения. Она говорила, что стремится лишь устранить из него все, с ее точки зрения, сомнительные (а мы бы сказали второстепенные) положения, с тем чтобы помочь его дальнейшему распространению и развитию. Ей же принадлежит и оценка ее собственной концепции с точки зрения близости этой концепции к психоанализу. Если «...считать, — пишет она, — что основные идеи психоанализа заключаются в определенной направленности их взглядов на роль бессознательных процессов и путей их выражения, а также в определенной форме терапии, при помощи которой эти процессы доводятся до сознания, то тогда моя система есть психоанализ» (цитируется по Г. Уэллсу [236, стр. 105]).

В заключение этого параграфа хочется спросить: почему же такой бессильной оказалась теоретическая борьба неофрейдистов с биологизмом Фрейда? Почему им не удалось по-настоящему «социализировать» психоанализ? Нам кажется, что неудача неофрейдистов заключается в том, что фрейдизм вообще нельзя «социализировать». В нем нельзя просто подменить одно звено другим, например, вместо биологических детерминант подставить социальные. Если сделать такой шаг, то он потребует перестройки всей системы Фрейда, в противном случае эта система перемелет и ассимилирует не только выдвигаемые против нее отдельные критические положения, но даже и те факты, на которых эти положения строятся. В том-то и дело, что учение Фрейда — это в каком-то смысле стройная, внутри себя замкнутая и цельная система. Она строилась постепенно, в процессе большой психоаналитической практики, на основе конкретных фактов, которые осмысливались Фрейдом в определенных теоретических понятиях. Такую систему нельзя реформировать и доработать: ее надо либо развивать, либо отвергнуть.

86

Иначе говоря, здесь нужен путь, прямо противоположный тому, который избрали неофрейдисты: надо отвергать не частные положения Фрейда, сохраняя его большую концепцию, а, напротив, сохранить добытые им конкретные положения и факты, включая их в принципиально иную теоретическую концепцию. И центральным в этой теоретической концепции должно быть диалектико-материалистическое понимание психического развития человека и его отношения к окружающей общественной среде.

2. Механицизм и интеллектуализм в критике психоанализа. Если признать, что критика неофрейдистами основ фрейдовского учения не удалась, то спрашивается, как обстоит дело с критикой, которая дается этому учению не изнутри, а извне, т.е. с совершенно иных теоретических позиций.

Нам представляется, что в настоящее время общая методологическая критика психоанализа, критика его философских и социологических взглядов, дана достаточно полноценно и убедительно, но с психологической концепцией личности Фрейда, а следовательно, и с научной психологической критикой фрейдизма дело обстоит недостаточно благополучно.

Анализ работ, направленных на критику психоанализа, как классического, так и современного, обнаруживает, что в них содержится еще очень мало конкретных, собственно психологических положений, которые опирались бы на установленные в исследованиях факты и закономерности и которые могли бы быть противопоставлены положениям фрейдизма.

Более того, часто попытки конкретных психологических объяснений, сделанные как будто бы на основе правильных марксистских посылок, оказываются ошибочными — механистическими или интеллектуалистическими — упрощающими, а иногда даже и вульгаризирующими марксизм. Например, на основе общего марксистского положения о том, что общественное бытие людей определяет их сознание, делались попытки понять психологию данного конкретного человека как результат прямого воздействия на него окружающей среды; или же на основе положения диалектического материализма о вторичности психики, сознания не учитывалась активная

87

роль психического фактора в поведении человека и его развитии. Такое упрощение объясняется тем, что реализация общих методологических положений в той или иной области конкретного научного знания, а в данном случае в области понимания и объяснения закономерностей психической жизни человека является процессом очень сложным, творческим, требующим обязательно соответствующих исследований и их теоретического обобщения в понятиях данной науки. Именно на этом пути мы часто и встречаем в психологии личности несовпадающие между собой взгляды и концепции даже у тех психологов, которые опираются на общие марксистские положения, относящиеся к вопросам формирования личности человека.

Поэтому и в критике психологических положений фрейдизма мы часто встречаем ошибки, которые, вместо того чтобы разоблачить фрейдизм, дают ему возможность праздновать победу.

Проанализируем в качестве примера ту, очень развернутую критику психологического содержания фрейдистских концепций личности, которая дается известным американским практикующим психиатром, бывшим психоаналитиком, ставшим затем на позиции исторического и диалектического материализма Дж. Б. Фурстом. Мы остановились именно на этой критике, так как она носит довольно типичный характер и поддержана в основных своих тезисах нашими психологами и философами (А. Р. Лурия [109]; Е. В. Шороховой [172]; Н. С. Мансуровым [116]).

Прежде всего Фурст делает совершенно справедливый упрек Фрейду и всем его последователям в том, что, рассматривая этиологию невроза, они отрывают невротика от окружающей его среды и пытаются найти корни невроза в конфликте взаимно борющихся аффективных влечений, не принимая во внимание реальные отношения человека к действительности. «Фрейд, — говорил Фурст, — описывал и объяснял психические явления, не выходя за пределы психических же явлений; следовательно, фактически он их никак не объяснил» [191, стр. 31]. Тот же упрек он адресует и неофрейдистам, в частности Хорни: «...она сосредоточивает свое внимание, — пишет Фурст, — исключительно на внутрипсихических процессах невротика, а его общественные отношения и те объективные материальные условия, в которых он живет, совершенно

88

игнорируются» [191, стр. 32]. Это серьезный упрек фрейдизму; однако посмотрим, что Фурст этому противопоставляет. Оказывается, он предлагает заменить анализ внутренних противоречий, порождающих невроз, анализом объективных противоречий, существующих в самом капиталистическом обществе. Научный подход к проблемам личности согласно мысли Фурста должен начаться с признания того, что мы живем в условиях капиталистической системы, для которой в настоящее время характерны раздоры, беспорядки и сумятица. Эти условия и противоречия капиталистического общества отражаются в сознании людей и создают их внутренние противоречия, дисгармонию личности, невроз [191, стр. 37]. Таким образом, для Фурста не существует вопроса о том, как психическая жизнь человека, особенности его аффективной сферы, его сознания, а также его нервно-психические заболевания определяются внешними условиями. Он не ставит проблемы о том, каким образом внешние обстоятельства воздействуют на личность. Для него духовный мир человека есть как бы прямое отражение действительности, прямое его следствие. Это и есть механистическая точка зрения, игнорирующая то важнейшее положение (ставшее аксиоматичным для советской психологии), что внешние условия определяют психологию личности через внутренние.

Механистическое понимание воздействия среды на человека не только мешает Фурсту по-настоящему понять невротика, но ведет и к более общим неправильным следствиям: снимая проблему внутренних противоречий, Фурст снимает и проблему движущих сил развития личности как психологическую проблему. Ведь как только он отказался от внутренних противоречий, так тем самым он отказался и от идеи развития в ее диалектическом понимании и от признания законов формирования личности человека.

Таким образом, вместо того чтобы с принятых им марксистских позиций, показать и объяснить, как формируется психическая жизнь личности — как и почему появляются у человека те или иные особенности, качества, переживания, поступки, часто абсолютно не объяснимые из анализа только внешней действительности, Фурст снял эту проблему и лишил подлинного объяснения поведение человека и особенности его внутреннего мира.

89

Иначе говоря, именно на том плацдарме, на котором утвердились фрейдисты, он отказался дать решающий бой, ушел от проблемы, вместо того чтобы решить ее по-новому, оставив важнейшую область психологии — внутреннюю жизнь личности в руках психоаналитиков. В этом отношении Фурст нашел союзников и среди наших психологов и философов, которые постоянно упрекают фрейдизм в том, что он оперирует понятиями внутренних конфликтов и «пытается объяснить психическое через психическое». Все недоразумение заключается здесь в следующем: принимая азбучную для нас философскую истину о том, что психическое есть вторичное, что оно является отражением бытия, многие почему-то забывают (не в общеметодологическом плане, а при конкретных психологических рассуждениях), что, возникнув на определенном этапе развития материи, психические процессы приобретают определенную реальность, становятся особой формой движения материи, способной в порядке обратного влияния определять поступки человека, его деятельность, его дальнейшее развитие. А ведь без этого нельзя понять функцию психики вообще и в особенности то специфическое в психологии человека, что отличает его от животного: активность человека, его воздействие на среду и перестройку среды и самого себя в соответствии с сознательно поставленными целями. С этой точки зрения ошибки механицизма, свойственные Фурсту, представляются нам может быть столь же опасными, как и ошибки, которые он критикует.

Второй упрек, который мы должны сделать Фурсту, это его крайний интеллектуализм. Конечно, Фурст не отрицает огромного значения мотивов человеческого поведения; да и как он может это сделать, будучи врачом-психоневрологом!

«Поведение людей, — пишет он, — определяется сильными желаниями, стремлениями и потребностями... В поведении и психической жизни невротика

господствуют влечения такой огромной силы, что приходится назвать их непреодолимыми» [191, стр. 89]. Однако это признание, как и многие другие в этом же роде, практически и теоретически снимаются Фурстом, как только он начинает толковать об источниках этих влечений и о том, что определяет и управляет этими влечениями. «Если бы, — говорит Фурст, — психоаналитическая теория не затемнила

90

этот вопрос, то было бы совершенно очевидно, что мы можем желать сделать что-то лишь постольку, поскольку мы восприняли и поняли необходимость этого». Для Фурста «...влечения являются отражением в сознании законов необходимости» [191, стр. 97]. Такой подход к влечениям с неизбежностью приводит Фурста к отрицанию того, что он сам только что утверждал, — к отрицанию решающей роли мотивов человеческого поведения, «...влечение, — говорит он, — только по видимости решающий элемент личности; на самом деле решающим является разумное понимание ...Говоря точнее, эмоции и влечения являются аспектами понимания» (разрядка наша. — Л. Б.) [191, стр. 98]. Отсюда и психотерапия Фурста. «Мы можем, — говорил он,— изменить нездоровые влечения невротика только путем исправления и изменения его понимания людей и их взаимоотношений. Если мы действительно изменим основные неправильные представления невротика, то его влечения также существенно изменятся, ибо влечения невротика являются неизбежным выражением его взглядов на жизнь» [191, стр. 99].

Итак, точка зрения Фурста на происхождение невроза и психологию невротической личности достаточно ясна. Объективная экономическая структура общества порождает определенную практику людей, систему их взаимоотношений, мораль, право, религию. Все это в капиталистическом мире полно противоречий. Эти противоречия неизбежно отражаются в сознании людей, в их представлениях, а представления определяют и характер влечений. Влечения человека полны противоречий потому, что они лишь воспроизводят объективные противоречия. Уничтожьте объективные противоречия, уничтожьте капитализм — и вы уничтожите невроз. Нам представляется, что на таком упрощенном механистическом и интеллектуалистическом пути мы вряд ли сумеем преодолеть концепцию Фрейда.

Нам думается, что это можно сделать, только идя по пути раскрытия и показа других по своему содержанию и происхождению человеческих потребностей и показа того, что именно эти собственно человеческие, т. е общественно обусловленные и постоянно развивающиеся потребности, а не животные инстинкты, являются истинными побудителями человеческого поведения.

91

3. Теория личности К. Роджерса. Анализ психоаналитических теорий последнего периода, о которых шла речь в предыдущем параграфе, свидетельствует о том, что современную психологию и даже психопатологию уже не могут удовлетворить

концепции, игнорирующие социальную сущность человеческой личности и рассматривающие общество и культуру лишь с точки зрения их отрицательного влияния на якобы «истинную» биологическую природу человека. Можно сказать больше: начиная с 40-х годов нашего столетия интерес к социальной обусловленности личности растет все убыстряющимися темпами, и многих психиатров (а тем более психологов) перестает удовлетворять лишь «социализация психоанализа». Все более и более настойчиво интерес психологов возвращается к личности как эмпирическому Я, т.е. как некоторому психологическому образованию, возникающему в процессе жизни человека и выполняющему известную психологическую функцию. При этом конкретно психологическое понимание личности очень различно у разных психологов, но общий подход все же определился. Личность понимается не как особая субстанция, а как продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения («социализации», «интернализации») человеком общественных форм сознания и поведения.

По функции личность чаще всего рассматривается как то центральное психологическое образование, которое позволяет человеку так или иначе отнестись к себе и которое обеспечивает наиболее сознательную ориентацию человека в окружающей действительности и приспособленности к ней.

Среди психиатров, освободившихся от фрейдизма и разработавших собственную психологическую концепцию личности, следует упомянуть Карла Роджерса [230].

Концепция Роджерса складывалась в процессе его терапевтической практики и была как бы рабочей гипотезой, направляющей его лечебную работу и обеспечивающей ее успех. Первоначально он получил опыт клинического лечения «трудных» детей и подростков, а затем и опыт работы со взрослыми. В ранний период он был еще под сильным влиянием неофрейдистов. Однако «поразительная несовместимость», по его собственному выражению, фрейдистского метода с чисто статистическим,

92

торндайковским подходом, сделали свое дело, и Роджерс стал искать собственный путь понимания больных и их лечения.

Свой метод лечения Роджерс назвал «недирективной, сосредоточенной на пациенте терапией». Этот метод завоевал популярность не только среди психиатров, но и среди психологов, так как он связан с психологией не меньше, чем с медициной. Суть метода Роджерса заключается в том, что врач входит в такой контакт с больным, который воспринимается последним не как лечение и не как изучение его с целью диагностики, а как глубоко личный контакт, дающий обоим огромное удовлетворение. Для того чтобы мог установиться такой контакт, врач должен относиться к больному как к личности, представляющей безусловную ценность независимо от того, здоров он или болен. При таком контакте больной начинает воспринимать врача как человека, который способен его понять, оценить и перед которым он может свободно и открыто

выявлять свою сущность. В результате врач получает возможность влиять на пациента, помочь ему правильно осознать свой жизненный опыт, свои силы, стоящие перед ним задачи и т.д. Иначе говоря, врач получает возможность воспитывать своего подопечного, правильно строить его самооценку, его отношение к самому себе, направлять его переживания и поступки.

Из описания терапевтического метода Роджерса становится очевидным, что он вместе с тем является и методом изучения больного. Поэтому не удивительно, что на основе большой терапевтической практики этот талантливый психиатр получил огромный запас наблюдений и фактов, позволивший ему сформулировать на их основе свою концепцию личности и разработать подход к ее пониманию и изменению.

Роджерс является не только психиатром. Начиная с 1940 г. (не бросая терапевтическую практику) он стал работать в области психологии как таковой, а в 1946—1947 гг. занимал пост президента американской ассоциации психологов.

Нам думается, что Роджерсу удалось разработать если и не законченную психологическую теорию личности, то во всяком случае систему интересных, имеющих большую познавательную и практическую ценность положений.

93

Мы не будем останавливаться на всех положениях теории Роджерса, но следует отметить те из них, которые представляются нам особенно интересными.

Роджерс понимает индивида как организм, который всегда стремится сохранить, усилить и усовершенствовать себя, свои органы восприятия и движения. Ради этого он способен преодолевать боль и готов к очень большим усилиям: ребенок начинает ходить, несмотря на ушибы; взрослый человек — танцевать, несмотря на первоначальный неуспех и смущение и т.д. Как бы ни были разнообразны мотивы, побуждающие индивида, они все, с точки зрения Роджерса, имеют один и тот же источник — стремление организма к самосохранению и росту. Именно с этой целью индивид реагирует на все окружающее как единое организованное целое[1].

Индивид обладает совокупностью различных, постоянно меняющихся опытов (входящих в «феноменологическое поле»), причем под опытами Роджерс понимает все, что происходит в организме, включая не только восприятие и движение, но и физиологические процессы.

Опыт индивида далеко не всегда является осознанным; возможно, говорит Роджерс, что только незначительная его часть воспринимается сознательно. Однако, в отличие от Фрейда, он считает, что неосознанный опыт является не столько опытом, подавляемым сознанием, сколько находящимся в «предсознательном» состоянии и осознается индивидом по мере возникающей в этом необходимости.

Осознание опыта происходит путем обозначения его символами (прежде всего речевыми); не обозначенный символами опыт остается вне сознания.

Личность, с точки зрения Роджерса, представляет собой дифференцированную

(и при этом центральную) часть общего феноменологического поля, т.е. часть опыта индивида, его ядро. Она возникает в процессе развития

94

индивида и заключает в себе осознание им самого себя, своего опыта, своего бытия.

Первоначальные проявления индивида предопределены наследственностью. Но по мере приобретения опыта он формируется как личность, которая, дифференцируясь, складывается в особую индивидуальную структуру. По мере развития личность становится все более и более «социализированной» и более самостоятельной.

Наличие у человека прежнего опыта, с точки зрения Роджерса, приводит к тому, что условия среды сами по себе не определяют его поведения, как не определяют его и внутренние стимулы, идущие от самого индивида. Человек живет, действует и развивается под влиянием некоторой особой, как бы промежуточной реальности, представляющей собой опыт взаимодействия индивида с окружающими его условиями. Наличием этой реальности Роджерс и пытается объяснить тот несомненный факт, что люди реагируют по-разному в одних и тех же ситуациях и одинаково — в разных. Таким образом, Роджерс пытался понять единство организма и среды и движущие силы, определяющие поведение и развитие индивида, сняв противоречие между субъектом и объектом и слив их в единое феноменологическое целое.

Наибольший интерес, с нашей точки зрения, имеют те положения Роджерса, которые касаются внутренней структуры личности и ее связи с поведением.

По существу (если отбросить некоторые, как нам кажется, несущественные и надуманные понятия, вводимые Роджерсом) центральным звеном в структуре личности и ее формировании он делает самосознание и самооценку человека. В результате взаимодействия ребенка с окружающей средой, и прежде всего в результате «оценочного взаимодействия с другими людьми», у него возникает и представление о себе и самооценка. Все поведение ребенка, его опыт, его дальнейшее развитие, структура его личности согласуются с его самооценкой.

Однако формирование самооценки и накопление опыта совершается отнюдь не гладко. Часто ребенок испытывает конфликт между стремлением что-то сделать и оценкой окружающих. В этих случаях он оказывается перед дилеммой: либо обесценить свое стремление, либо оценку окружающих, либо признать себя «плохим ребенком», либо признать плохими тех, кто дает отрицательную

95

оценку ею поведению. Из этого конфликта ребенок часто находит выход в том, что начинает искажать свой опыт, отрицать свои истинные ощущения и желания. Тогда эти ощущения и желания будут продолжать оказывать влияние на него, хотя он сам и не будет их осознавать. В этих случаях ребенок становится ареной борьбы и столкновения разнонаправленных стремлений и чувств, он будет испытывать

напряжение, неудобство, неудовлетворенность, наконец, он будет переживать себя так, как будто он не знает, кто он такой и чего он хочет.

Роджерс указывает, что чаще всего люди имеют о себе неправильное представление и в соответствии с ним, чтобы избежать перестройки этого своего представления, искажают свой опыт и ту реальность, с которой имеют дело.

Таким образом, драма конфликта в теории Роджерса, в отличие от теории психоаналитиков, переносится из плоскости «биосоцио» в плоскость противоречия, возникающего в процессе жизни индивида, между его представлением о себе (сложившимся в результате прежнего опыта) и данными опыта, который он продолжает получать. При этом Роджерс подчеркивает, что человек вовсе не всегда держится за положительное отношение к себе и высокую самооценку. Есть люди, признавшие свою никчемность; в этом случае они будут игнорировать опыт, связанный с успехом, способный опровергнуть сложившуюся у них низкую самооценку[1].

Механизм игнорирования и искажения опыта, как правило, является подсознательным: явление, угрожающее нарушить самооценку индивида, может вызвать вегетативную реакцию, которая субъективно воспринимается как волнение, хотя человек и не может понять вызвавшую его причину. Ощущение волнения и приводит, с точки зрения Роджерса, в действие механизм отрицания или искажения опыта, который предотвращает сознательное восприятие угрожающего явления. Этот механизм является средством борьбы личности за свою структуру, за самосохранение;

96

при его помощи она воздвигает как бы оборонительные сооружения, закрывающие доступ в сознание всего того, что способно ее поколебать или разрушить.

Бывают, однако, случаи, когда человек под напором физических, не получивших символического обозначения потребностей совершает поступки, не согласующиеся с его личностью. Тогда он обычно переживает свое поведение как необъяснимое («Черт в меня вселился», «Голову потерял») и склонен осуждать такое поведение, отказаться от него.

Здесь, как нам кажется, Роджерс отдает известную дань психоанализу, признавая наличие как бы двух определяющих человеческое поведение систем: сознательной, составляющей сущность личности, и бессознательной, принадлежащей организму. Если обе системы действуют согласованно, человек чувствует самоудовлетворение; если между обеими системами возникает разлад, появляется напряженность, беспокойство и даже болезненное переживание внутренней разобщенности, потери самого себя, безысходность, дающие картину психического заболевания.

Такое понимание факторов, определяющих поведение и самочувствие индивида, диктует и терапевтический метод Роджерса как психиатра. Для того чтобы вылечить

человека, ему надо внести изменения в его представление о себе, согласовать его опыт с этим представлением (добиться согласия пациента с самим собой, Я с организмом) и таким образом открыть ему путь дальнейшего правильного накопления опыта и дальнейшего развития.

Роджерс считает, что одним из условий психической цельности индивида и его психического здоровья является гибкость в оценке самого себя, а также в умении под напором опыта переоценивать ранее возникшую систему ценностей. Гибкость, согласно мысли Роджерса, есть необходимейшее условие безболезненного приспособления индивида к меняющимся условиям жизни.

Для того чтобы лучше понять теорию личности Роджерса, необходимо еще раз подчеркнуть ее социальную направленность. В отличие от психоаналитиков, он утверждает, что даже самые первичные, исходные потребности и стремления могут действовать у человека лишь при том условии, если они поддержаны соответствующими символами,

97

определяемыми другими людьми. Так вырастает тезис Роджерса о значении для человека положительной оценки со стороны общества и принятой им морали. Потребность в положительной оценке, говорит он, вместе с развитием личности становится все более и более настоятельной, и в конечном счете индивид начинает нуждаться в одобрении и уважении других людей даже больше, чем в удовлетворении потребностей своего организма. На почве уважения возникает и самоуважение, которое также становится важнейшей потребностью индивида. Причем свою функцию регуляции поведения и опыта она может выполнять и вне ситуации взаимоотношений индивида с другими людьми.

Таковы в кратких чертах те конкретные положения теории личности Карла Роджерса, которые, как мы думаем, являются наиболее интересными и продуктивными с психологической точки зрения.

Что касается его теоретических обобщений, то мы ограничимся тем немногим, что мы о них уже сказали, так как положительное влияние на современную науку, по нашему мнению, оказали не философские и общеметодологические рассуждения Роджерса, а именно конкретное содержание его учения.

Главная заслуга Роджерса, как нам кажется, заключается в том, что он сделал предметом своего эмпирического исследования и анализа внутреннюю психологическую структуру личности. Он сосредоточил внимание на таких существенных для формирования человеческой психологии явлениях, как явления самосознания и самооценки, на их функции в поведении и развитии субъекта. Он пытался понять эмоциональное состояние пациентов, причину и характер их заболеваний из того соотношения, в котором находятся между собой их самооценка и оценка их другими людьми, их самооценка и опыт. Он тщательно изучал различные

виды этих соотношений, он пытался до тонкости проанализировать, как возникает и формулируется то или иное отношение человека к самому себе, как оно изменяется и приспосабливается к обстоятельствам или, напротив, как оно препятствует правильному накоплению и использованию опыта.

Такого рода анализ позволял ему многое понять в поведении и деятельности больных и здоровых людей, в их взаимоотношениях с окружающими, позволял глубже

98

проникнуть в причины их аффективных переживаний и даже в их общее мироощущение. Не удивительно поэтому, что система взглядов Роджерса имела очень большой резонанс как в психологии, так и в психиатрии и вызвала к жизни много конкретных исследований внутренней структуры личности человека.

4. Теория личности К. Левина. До сих пор мы останавливались на теориях личности, которые в той или иной мере связаны с учением Фрейда, хотя, как мы видели, концепция Салливена и особенно концепция Роджерса уже мало чем напоминают психоанализ Фрейда, а во многом даже явно противоречат ему.

Однако наш анализ современных попыток решить проблему целостного подхода к изучению личности, преодолеть его атомизм и механицизм был бы совершенно неполон, если бы мы не попытались рассмотреть психологические исследования и теорию личности К. Левина. Его работы имели исключительно большое значение для развития исследований по психологии личности. Конечно, влияние Фрейда на области, лежащие за пределами психологии (на философию, историю, литературу и пр.), и особенно на общественное мнение несоизмеримо с влиянием К. Левина; однако в отношении собственно психологических исследований личности влияние К. Левина ничуть не меньше, чем влияние Фрейда, а главное, оно дало толчок таким исследованиям личности, которые совершенно недоступны Фрейду и фрейдистам. Мы имеем в виду, прежде всего, экспериментальные исследования Левина и его учеников в области аффективно-потребностной сферы человека, его воли, намерений, его целей и стремлений.

Надо отчетливо различать К. Левина первого, так сказать, немецкого периода (20-е годы) и К. Левина американского периода, т.е. периода, когда он, спасаясь от фашизма, уехал в Америку и его система взглядов претерпела существенные сдвиги под влиянием бихевиоризма и американской социальной психологии.

К. Левин первого периода — это единственный из всех крупных психологов, попытавшийся с позиций гештальтпсихологии изучать личность — ее аффективно-потребностную и волевую сферы.

99

Нам представляется, что заслуга К. Левина перед психологией очень велика. И она главным образом относится к первому периоду его научного творчества.

Прежде всего его заслуга заключается в том, что он пытался подойти к изучению

личности как к некоторому целому. Именно ему принадлежит мысль о том, что психологическое исследование требует расчленения изучаемого предмета не на элементы, а на «единицы», т.е. на такого рода структурные части, в которых сохраняется специфика целого [225].

Одним из первых положений, доказанных К. Левиным при помощи очень тонких и остроумных экспериментов, было положение о том, что ассоциации, как таковые, не обладают собственной активностью и не могут служить побудителями человеческого поведения. Напротив, согласно его точке зрения, протекание самих ассоциативных процессов определяется действием тех систем «напряжений» и тех детерминирующих тенденций, которые возникают в личности в результате взаимодействия потребностей человека с «актуальной ситуацией», в которой он находится. Следовательно, Левину удалось при помощи системы экспериментальных фактов опровергнуть механистическую концепцию ассоцианионизма и показать, что сама ассоциация образуется лишь в том случае, если она оказывается необходимым звеном деятельности субъекта, направленной на удовлетворение его потребностей.

Левин ввел в психологию новые параметры экспериментального изучения человека: он сделал предметом своего исследования потребности и мотивы человеческого поведения, его цели и желания, его аффективную и волевую сферы; при этом он первый в психологии нашел экспериментальный путь изучения этих сугубо личностных процессов и изучал их с функциональной и динамической стороны.

На этом пути ему удалось найти многое: он отчетливо показал, что человек всегда существует в определенной «актуальной ситуации», в некотором «силовом психологическом поле», где каждая вещь выступает не сама по себе, а в ее отношении к человеку, точнее, к его потребностям и стремлениям. При этом Левин вскрыл динамичность этих отношений, так как любое действие человека в данной актуальной ситуации уже тем самым изменяет

100

соотношение сил в этой ситуации и по-новому определяет поведение субъекта.

Конечно, интерпретация сущности и характера взаимоотношений человека и окружающей его среды дается К. Левиным с позиций гештальтпсихологии, но тем не менее она интересна, так как проблема отношения человека к действительности была им поставлена как конкретная психологическая проблема. Субъект со всеми его потребностями был включен в мир окружающих его предметов, был обозначен потребностный характер этих отношений, среда стала рассматриваться не сама по себе, а в ее отношении к действующему индивиду.

Исключительно важное значение для психологии имеет и попытка Левина показать, что цели и намерения человека по своим функциональным и динамическим свойствам стоят в одном ряду с его потребностями и, так же как последние, играют важнейшую роль в качестве побудителей человеческого поведения. Более того, он

считал, что именно та система «напряжений», которая происходит в результате принятых намерений («квази — потребностей»), является наиболее типичной для человека [225].

Левин и целая плеяда его берлинских учеников (Б. Зейгарник, Т. Дембо, М. Овсянкина, И. Б. Маллер и др.) дали серию блестящих экспериментальных работ, раскрывающих динамические закономерности, которым подчиняются напряжения, возникающие под влиянием образованных намерений, сознательно поставленных целей, принятых задач. Они показали протекание этих динамических тенденций, их судьбу, взаимозаменяемость, их влияние на поведение и деятельность субъекта.

Сближение сознательно принятых намерений с непосредственными потребностями подготовили возможность подойти к психологическому изучению убеждений человека, его моральных ценностей, жизненных целей и пр., как к особого рода побудителям поведения и стержневым элементам в формировании личности.

Впоследствии дальнейшее развитие этих идей привело и самого Левина и его последователей в области социальной психологии к изучению «временых перспектив» личности, которые возникают у субъекта в результате его индивидуального опыта и представляют собой его взгляд на свое психологическое будущее. Временные

101

перспективы расширяют «жизненное пространство» субъекта, выводят его за рамки непосредственного окружения и приводят исследователей в плоскость анализа моральных установок личности, его социальных устремлений и связанных с ними социальных эмоций.

Исследования Левина открыли для психологов целую систему интереснейших проблем, позволяющих экспериментально раскрывать глубочайшие структурные соотношения, существующие не только между личностью и средой, но и внутри самой личности. Сюда относятся проблемы, связанные с уровнем притязаний, который, согласно пониманию К. Левина, определяется степенью трудности тех целей, которые субъект ставит перед собой и которые он стремится достичь. Согласно его работам уровень притязаний образуется в процессе жизни ребенка, причем важнейшую роль в его образовании играет влияние успеха и неуспеха (см. работу Ф. Хоппе [219] о влиянии успеха и неуспеха на поведение субъекта и работу Т. Дембо [213]).

Уровень притязаний является важнейшим образованием личности, он побуждает активность субъекта, с ним связана его самооценка и та сложная аффективная жизнь, которая способна определить не только поведение человека, но и формирование многих особенностей его характера.

Нет возможности перечислить все конкретные психологические положения и факты, добытые К. Левиным и его учениками и ставшие отправными для развертывания многочисленных психологических исследований как у нас, так и за рубежом. В последнее время эти работы приобрели и отчетливо выраженный

практический уклон: они ставят перед собой задачу найти способы, помогающие ребенку принять поставленную перед ним цель, а также задачу, направленную на раскрытие условий, предотвращающих отрицательное влияние на субъекта испытываемых им неудач. Они изучают также влияние на формирование личности «блокирования» намерений, целей, желаний и стремлений ребенка.

В настоящее время в США даже существует специальный тест, при помощи которого оценивается «потребность человека в достижении». По-видимому, не без влияния Левина была развита и теория личности К. Роджерса.

102

Нам думается, что по силе и богатству высказанных отдельных психологических идей, добытых экспериментальных положений и фактов, установленных психологических понятий и зависимостей работы К. Левина и его школы являются важнейшей вехой развития психологических учений о личности.

Тем не менее общая психологическая концепция личности К. Левина [226] представляется нам надуманной, искусственной и малоперспективной.

Характерной чертой этой общей концепции (которую К. Левин обозначил как «топологическую» и «векторную») является ее бихевиористический уклон. Эта концепция есть плод второго периода научного творчества Левина, периода «американизации» его взглядов.

Нам представляется, что основной сдвиг (сдвиг, конечно, подготовленный его предшествующей работой) заключается в том, что он отказался от изучения самой личности с присущими ей, как таковой, внутренними психологическими особенностями, а также и от изучения среды как некоторой объективно существующей и воздействующей на субъекта действительности. Он сделал предметом своего рассмотрения некоторое промежуточное образование, которое он обозначил как «жизненное (или топологическое)» пространство. По существу это пространство есть некоторая гипотетическая реальность, представляющая собой как бы единицу взаимодействия субъекта и его окружения; это то неразрывное целое, что объединяет в одну динамическую систему личность и среду, человека и действительность. Изучать личность — это значит изучать индивида в «жизненном пространстве» и систему тех взаимодействущих сил, которые направляют и определяют его поведение.

«Жизненное пространство», с точки зрения Левина, не является гомогенным, оно разделено на отдельные сферы, которые благодаря индивиду — его потребностям, намерениям и целям — так или иначе соотносятся между собой. В нем существуют предметы, минимально связанные с потребностями субъекта, они как бы отодвинуты от него, не включены в сферу его активности. Существуют, напротив, предметы, которым присуща притягательная и воздействующая сила, связанная с «валентностью», т.е. значимостью их для субъекта. Таким образом, внешний предметный мир сам по себе не существует для психологического

103

рассмотрения, как не существует сама по себе человеческая личность. Субъект помещен в «психологическое жизненное пространство», он движется в этом пространстве, подчиняясь тем равнодействующим, которые складываются в результате столкновения сил, идущих как от самого субъекта, так и от того «психологического поля», в которое он включен. Причем драма столкновения, борьбы и взаимодействия этих сил происходит не в субъекте, но разыгрывается в «жизненном пространстве».

Личность понимается Левиным главным образом, как совокупность, вернее, как система или даже структура определенных потребностных состояний, обусловливающих его поведение, структура, легко видоизменяющаяся под влиянием как внешних, так и внутренних воздействий. В результате этих воздействий в указанной системе возникают напряжения, определяющие силу и направление локомоций субъекта в «жизненном пространстве».

В связи с таким пониманием личности и ее окружения предметом изучения стало для Левина изучение локомоций субъекта, т.е. изменения того места, которое он занимает в «жизненном пространстве», потенциальные возможности его движения, его индивидуального и социального поведения.

Центральной задачей психологии на этом этапе своей научной деятельности Левин стал считать предсказание того, как именно субъект будет вести себя в той или иной жизненной ситуации; причем это предсказание он считал возможным делать на основе складывания и вычитания сил актуально существующего «векторного поля».

Нам представляется, что «бихевиоризация» Левина привела его к утрате того главного направления, по которому должны идти исследования психологии личности, а именно исследования внутренней психологической структуры личности человека и роли окружающей общественной среды в ее формировании. А у Левина и личность и среда оказались «снятыми» в той гипотетической действительности, которая была выдвинута им в понятии локомоций субъекта в «жизненном пространстве» и которая представляет собой смешение субъекта и объекта, личности и окружения в некий искусственный конгломерат достаточно абстрактных силовых измерений.

104

5. Поиски целостного подхода к изучению личности и их значение для педагогики. Изложением взглядов К. Левина мы заканчиваем рассмотрение психологических теорий личности, пытавшихся понять личность как некоторое целостное образование, находящееся в единстве с окружающей средой. Как в психоаналитических теориях, так и в теориях Роджерса и Левина была сделана попытка понять поведение и психическую жизнь человека как существа целенаправленного, обладающего определенными потребностями и стремлениями. Характер соотношения этих потребностей и стремлений с окружающей средой является с точки зрения упомянутых ученых тем, что определяет поведение субъекта и

формирование его личности.

Эти теории сильны тем, что отошли от ассоциационизма, от изучения личности как совокупности психических процессов и функций и пытались рассматривать психические явления не отрывая их от жизнедеятельности всего организма в целом.

Конечно, мы рассмотрели далеко не все многочисленные концепции этого рода. Мы выбрали лишь те, которые, во-первых, наиболее популярны, а во-вторых, содержат интересные и полезные, на наш взгляд, положения для изучения личности и ее воспитания.

Напомним, что традиционная эмпирическая психология была бессильна помочь теории и практике воспитания. Сейчас мы кратко остановимся на том, в какой мере эти теории, преодолевая недостатки «элементной психологии», дают основание для организации педагогического процесса.

В самой общей форме можно сказать, что их главной заслугой является то, что они раскрыли ведущее значение мотивационной стороны личности в психической жизни ребенка и в его психическом развитии. Роль побуждений, необходимость их учитывать, их регулировать, бесцельность воздействий, идущих вразрез с собственными потребностями и стремлениями детей, показ тяжелых последствий, к которым приводит простое подавление потребностей, их конфликт — все это ценнейшие данные, способные дать существенные психологические основания для разработки теории и практики воспитания.

В этом отношении очень интересна, например, работа Анны Фрейд, показывающая, при каких условиях воздействие

105

действие на детей приводит к положительному воспитательному результату [185]. Она много работала с детьми капризными, обладающими дурными привычками, воришками, короче говоря, с детьми не столько невротиками и психопатами, сколько с безнадзорными и плохо воспитанными.

В результате опыта такой работы она приходит к следующим выводам. Во-первых, она считает, что для успешности перевоспитания необходимо, чтобы у ребенка возникло ясное сознание «своего дефекта»; причем, оказывается, нужно не только сознание дефекта, но и желание от него избавиться. Вторым условием должна быть уверенность ребенка в успехе, уверенность в том, что ему удастся в конечном счете «стать хорошим». Наконец, третьим условием является доверие ребенка к воспитателю (в изложении Анны Фрейд — к психоаналитику). Таким образом, Анна Фрейд подчеркивает необходимость для перевоспитания ребенка совместной работы взрослого и ребенка. Воспитатель, по ее словам, должен прежде всего стать на сторону воспитываемого, предположить, что он прав в своей установке по отношению к окружающим людям; только таким образом ему удастся работать со своим пациентом, вместо того чтобы работать против него [185, стр. 17].

Во всех положениях Анны Фрейд нам представляется особенно важным то, что в них подчеркивается значение собственной активности детей при решении воспитательных задач. Это положение, несомненно, является следствием учета потребностей и стремлений ребенка.

Интересной работой по психологическим основам воспитания является и работа Р. Драйкурса [214], опирающаяся в значительной степени на учение о личности Адлера. В работе Драйкурса дается тонкий анализ чувств, побуждающих поведение ребенка, рассматриваются ошибки педагогики, игнорирующие эти чувства, и предлагаются методы педагогической работы с детьми, которые, учитывая сложную психическую жизнь ребенка, позволяют избежать многих ошибок авторитарного воспитания. Он, так же как и Анна Фрейд, подчеркивает важность контакта с детьми, доброжелательного и искреннего отношения к ним со стороны взрослых, понимания мотивов, побуждающих детское поведение, и проникновения в их личность. Он также очень настаивает

106

на значении активности самого ребенка в процессе его воспитания. Он подчеркивает, что индивид не просто реактивный механизм, а активный участник в решении конфликтов вокруг него и в нем самом.

Другое дело, что и Анна Фрейд и Драйкурс во многом по-разному и оба, с нашей точки зрения, ошибочно понимают природу и источники тех побуждений, которые определяют поведение ребенка. Но, несмотря на это, они часто правильно оценивают само побуждение и то, какое влияние оно оказывает на поведение ребенка и какое значение оно имеет для его взаимоотношений с окружающими людьми. А это в свою очередь позволяет им дать правильные решения относительно методики и тактики педагогической работы.

Драйкурс вслед за Адлером считает, что основным двигателем поведения детей и основным содержанием их переживаний является чувство неполноценности, которое неизбежно возникает у ребенка в силу того, что он живет «в мире гигантов», все время испытывает чувство слабости и беспомощности. То же чувство толкает его, по мнению Драйкурса, к соперничеству с другими детьми и к борьбе за определенное положение в группе.

Мы не можем согласиться ни с Адлером, ни с его последователями в педагогике в том, что детьми движет неизбежное переживание своей неполноценности. Однако и в своих исследованиях мы постоянно обнаруживаем, что ребенок, как существо социальное, стремится найти свое место в коллективе сверстников, что ему хочется получать признание своих достоинств и одобрение от окружающих его людей, и особенно от взрослых. Как бы ни трактовать источники тех побуждений, которые определяют поведение ребенка, остается несомненным, что дети очень чувствительны к отношению окружающих, что их легко ранит неодобрение, отрицательная оценка, что

они тяжело переживают неуспех, что у них легко образуется неправильное представление о себе, сниженная самооценка, а это, в свою очередь, вызывает серьезные аффективные переживания, препятствующие нормальным взаимоотношениям данного ребенка с окружающими людьми. А раз это так, то все теории, рассматривавшие аффективную жизнь ребенка и ее связь с воздействиями окружающей среды, дали несравненно больше для решения вопросов воспитания, чем многочисленные экспериментальные

107

ментальные исследования, проводившиеся в духе традиционной эмпирической психологии.

Однако далеко не все педагогические выводы, вытекающие из изложенных выше концепций личности, являются правильными. Все зависит от того, какие именно положения этих учений берутся в педагогике в качестве основы. Известно, какой большой вред принесли психоаналитические концепции личности для развития прогрессивных педагогических идей. Преувеличение роли биологических влечений, недооценка социальных влияний, взгляд на ребенка как на существо, движимое инстинктами, требования либо подавлять эти инстинкты, либо, напротив, давать им свободное выявление — все эти взгляды безусловно оказали на педагогику отрицательное влияние. Много вреда принесла также идея о роли раннего инфантильного опыта, который якобы способен определять поведение и деятельность людей, особенности их личности в период, когда они уже стали взрослыми.

Мы приведем в этом отношении лишь один, но, на наш взгляд, достаточно убедительный пример отрицательного влияния указанных выше взглядов на практику воспитания детей. В американской педагогике до сих пор существует мнение о том, что общественное воспитание детей (во всяком случае в раннем возрасте) резко отрицательно сказывается на благополучном формировании их личности. Эта точка зрения находит свою аргументацию в положении психоаналитиков о том, что инстинктивное влечение детей к матери, будучи неудовлетворенным и нереализованным, порождает такого рода аффективные состояния, которые затем фатально определяют дефектное формирование их личности. Многие конкретные исследования американских психологов, заключающие в себе сравнительную характеристику благополучности развития детей, находящихся в раннем возрасте в условиях общественного воспитания (ясли, дома ребенка) и в условиях воспитания в семье, обнаруживают, что последнее дает, как правило, значительно лучшие результаты в отношении детского развития. При этом семейные дети показывают лучшие результаты не только в развитии речи и мышления, но и в нравственном формировании их личности. Хотя ни в одном из этих исследований не прослеживается (да это и не может быть прослежено),

каким образом неудовлетворенность потребности в материнской любви приводит к тому, что подросток становится, например, воришкой, хулиганом, бездельником и т. п., тем не менее такая зависимость утверждается, а на этой основе высказывается мнение о нежелательности общественного воспитания детей в раннем возрасте.

А между тем такая зависимость не подтверждается наблюдениями и данными воспитания детей в Советском Союзе. Более того, в хорошо поставленных детских учреждениях развитие детей часто опережает развитие детей, живущих в домашних условиях, а их поведение и личность являются более общественно направленными и полноценными. Следовательно, отрицательное влияние общественного воспитания на психическое развитие объясняется прежде всего плохой организацией этого воспитания, а не подавлением инстинктивных стремлений и потребностей ребенка.

Таким образом, изложенные нами учения о личности, хотя и дают основания для разработки некоторых правильных подходов в деле воспитания детей, в целом все же оказывают на педагогику отрицательное влияние.

Развитие исследований в области целостной психологии личности, попытки понять и объяснить психический мир ребенка конкретными условиями его жизни, наконец, попытки понять возникающие в процессе развития особенности личности ребенка из той функции, которую они выполняют в общей системе его взаимоотношений со средой, приблизили психологию к жизни, а тем самым и к практике воспитания.

Вместе с тем содержание и характер существующих в настоящее время учений о личности, давая в целом неправильную, с нашей точки зрения, интерпретацию источников и закономерностей развития, не могут правильно ориентировать воспитательный процесс. Может быть, отчасти этим объясняется рождение за рубежом так называемой науки «социализации».

6. Исследования по проблемам «социализации» и их значение для воспитания. «Социализация» как самостоятельная область знаний возникла за рубежом (преимущественно в Америке) на протяжении двух-трех последних десятилетий.

109

Согласно определению Л. Чайльда [211] это наука о процессе превращения индивидуума со всеми его врожденными задатками и потенциальными возможностями в члена современного ему общества, происходящем под влиянием воздействий социальных условий и воспитания. «Социализация» использует данные различных научных дисциплин — социологии, социальной антропологии, психологии, психиатрии и т.д. Иными словами, она использует данные всех наук, так или иначе изучающих человека.

«Социализация» ставит перед собой две важнейшие проблемы:

1) изучение роли процесса социализации как «механизма передачи и сохранения культурного наследия прошлого» и 2) влияние этого процесса на

формирование личности. Нас будет интересовать лишь вторая проблема.

Как пишет и сам Чайльд, несмотря на уже давно возникший интерес к процессу социализации, это понятие еще не имеет научной определенности. Действительно, нет достаточной ясности ни в том, что собой представляет предмет изучения этой науки, ни в том, каковы ее исходные теоретические положения.

Процессом «превращения индивидуума в члена общества» уже давно фактически занимаются разные науки, и прежде всего педагогика и психология. В каком отношении находится «социализация» к этим наукам? Чайльд считает, что она является как бы синтезом всех других наук, рассматривающих процесс социального формирования личности человека. Однако вряд ли можно согласиться с возможностью такого построения науки. Это напоминает в известном смысле когда-то популярную педологию — науку о ребенке, как о «естественном целом», задачей которой является сведение различных знаний о ребенке, добываемых другими науками.

Теперь возникает такая же «наука о человеке». По-видимому, потребность в ней диктуется тем, что существуют проблемы, относящиеся к человеку как целостному биосоциальному явлению и к его формированию, которые не могут быть решены усилиями какой-либо одной научной дисциплины. Но, ведь такие проблемы возникают при изучении любого другого достаточно сложного предмета, однако в этих случаях соответствующие проблемы

110

разрешаются путем комплексного исследования, т.е. совместными усилиями соответствующих наук. Правда, существует география как наука о Земле, но она не случайно носит описательный характер. Поэтому не удивительно, что, так же как педология, «социализация» по существу не имеет собственной теории и представляет собой лишь эклектическое соединение различных взглядов на интересующий ее процесс. Чайльд прямо указывает, что, рассматривая формирование личности человека и роль в этом процессе различных факторов, сторонники «социализации» исходят из двух наиболее важных, с их точки зрения, теорий: теории поведения и психоанализа. Однако нам кажется, что и это является лишь декларацией. По существу «социализация» вообще отвергает значение каких-либо теорий на том основании, что все они в настоящее время являются еще очень несовершенными. «Нет еще, — пишет Чайльд, — твердого единства, хорошо обоснованных и взаимосвязанных принципов, вокруг которых можно было бы сосредоточить изучение социализации. Имеется скорее целый ряд плохо подобранных идей и весьма шатких гипотез» [211].

В связи с этим сторонники «социализации» ставят перед собой задачу накопления значительного количества конкретных фактов, имеющих как практическое значение для воспитания, так и значение для построения «социализации» как науки. В настоящее время за рубежом имеется бесчисленное количество частных исследований, которые зачастую строятся без всяких предварительных научных гипотез. Целью этих

исследований является установить характер влияния различных «факторов социализации» на последующее поведение «социализирующегося» индивида, при этом факторы выбираются самые разнообразные, начиная, например, от того, с какой мерой строгости ребенок отнимается от груди матери, и кончая такими фактами, как авторитарность воспитания, характер поощрений и наказаний, строгость запретов, контроль за поведением и т.д.

Существует и типичный для этих исследований метод получения материала. Преимущественно он состоит из количественного сопоставления «факторов социализации» и соответствующих особенностей поведения. При этом в большом количестве используются всякого рода опросники, анкеты, прожективные тесты и сравнительно

111

редко встречается качественное описание поведения и эксперимент.

Среди массы работ в области «социализации» существует ряд исследований, устанавливающих интересные зависимости, которые хотя и не решают соответствующей проблемы, но тем не менее толкают на новую постановку вопроса или на те или иные соображения и гипотезы. К такого рода исследованиям можно отнести изучение роли различных социальных факторов в формировании «зависимого поведения» ребенка, т.е. степени его самостоятельности, «социальной адаптированности» и так называемой «автономности» его морали. В последнем случае обычно имеется в виду формирование у детей собственных (не таких, как у взрослых) моральных суждений и морального поведения.

Однако нам кажется, что все эти исследования дают далеко не то, что они могли бы дать (если учесть высокую технику их проведения) в том случае, если бы они исходили из определенной научной теории.

Укажем хотя бы на два последствия, к которым приводит в таких случаях отказ от теории.

Первое заключается в том, что отсутствие теории не позволяет авторам исследований по-настоящему проникнуть ни в причины изучаемых ими связей, ни в природу тех психологических явлений, возникновение которых в этих исследованиях изучается. А это значит, что получаемые результаты лишены подлинной научной значимости.

Например, Чайльд описывает исследование Е. Холленберга и М. Сперри, в котором авторам удалось показать положительную роль наказания в снижении агрессивности детского поведения. Это тем более кажется интересным, что вступает в противоречие с психоаналитическими концепциями, согласно которым прямое подавление агрессивных стремлений ребенка должно, напротив, лишь усилить эти стремления. Чайльд считает, что исследования Холленберга и Сперри экспериментально доказывают, что опасения за последствия агрессии сдерживают ее

проявления и что, следовательно, строгость наказания за агрессивность находится в негативной связи с интенсивностью последующих ее проявлений.

Однако можно ли считать такой вывод достаточно научно обоснованным и можно ли на его основе дать

112

соответствующие рекомендации педагогике, например, рекомендовать родителям и учителям строго наказывать детей за агрессивное поведение? Все данные, которые мы имели в наших исследованиях, по поводу агрессивных проявлений ребенка, свидетельствуют, что такого рода рекомендация являлась бы не только ошибочной, но и очень опасной. Дело в том, что проявление ребенком агрессии является следствием наличия у него какого-то серьезного неблагополучия в ходе его развития. Он может проявлять агрессию в ответ на обиду, на недооценку окружающими его возможностей, на недостаток общения с окружающими, на потерю им ранее занимаемого положения и т.д. и т. п. При этом наличие агрессии обязательно скрывает за собой тяжелые эмоциональные переживания и является результатом ошибок, допущенных в воспитании ребенка. Отсюда ясно, что строгое наказание само по себе не может уничтожить агрессию, а может лишь подавить ее внешнее проявление. А если это так, то наказание приведет к тяжелым педагогическим последствиям: дети будут скрывать свои агрессивные стремления, приспосабливаться к требуемому поведению, и таким образом у них будут формироваться многие отрицательные черты.

Другое следствие отказа от теории заключается в том, что авторы исследований, думая, что они стоят на исключительно эмпирических позициях, по существу оказываются во власти тех или иных устоявшихся теорий, причем далеко не всегда прогрессивных. Так, например, в исследованиях по «социализации» предметом изучения часто становится зависимость, существующая между такими факторами, как различные способы ухода за ребенком в раннем детстве и последующими стадиями формирования его характера (резкое отнятие от груди соотносится с особенностями «зависимого поведения», строгость в приучении к туалету — с наличием или отсутствием бесстрашия и т. п.).

Но ведь совершенно очевидно, что даже идея такого рода сопоставлений покоится на откровенных психоаналитических концепциях. За такими сопоставлениями кроется и признание огромной силы и напряженности либидинозных влечений ребенка и признание решающего значения раннего инфантильного опыта для последующего формирования личности человека.

113

Хотя исследования по «социализации», с нашей точки зрения, являются проявлением теоретической беспомощности, отказа от трудного пути построения научной теории личности, тем не менее они пользуются за рубежом сейчас очень большой популярностью. Более того, именно эти исследования кажутся многим

имеющими подлинную научную значимость как накапливающие якобы ценные научные факты. Между тем, как мы видим, факты, добытые вне научной теории и их теоретически правильной интерпретации, перестают быть в собственном смысле научными фактами, способными объяснить явления действительности и дать в руки человеку средства для управления ею.

7. «Роль» как механизм усвоения социального опыта. Хотя изучение процессов социализации имеет сейчас за рубежом самое широкое распространение, а признание значения социальных факторов в развитии ребенка стало почти общепринятым, закономерности самого процесса социализации остаются до сих пор недостаточно раскрытыми. В этом контексте мы остановимся на кратком изложении «теории роли», пожалуй единственной, пытающейся раскрыть «механизм» усвоения ребенком социального опыта.

Теория роли стала оформляться в Америке лет 25—30 тому назад и своими основными понятиями обязана Г. Миду (G. Mead). Она рассматривает взаимодействия субъекта с окружающей его социальной действительностью, и прежде всего с другими людьми. В ее задачу входит объяснение поведения людей на самом высоком уровне сложности этого поведения. В отличие от многих других исследований взаимодействия, эта теория отличается тем, что рассматривает и субъекта, и общественную среду как некоторые целостные единицы, обладающие внутренней структурой.

Основными понятиями этой теории являются понятие роли, понятие позиции и понятие Я.

Первоначально все эти понятия носили очень абстрактный характер и оказывали слабое влияние на конкретные исследования и на взгляды американских психологов. Однако за последние 15 лет эти понятия, и особенно понятие роли, стали предметом изучения и

применяются для объяснения процесса социализации многими психологами (С. Д. Катрелл, Т. Парсонс, А. Шиле, Т. Сарбин и др.) Это не значит, что теоретические концепции всех этих психологов идентичны. Однако все они пользуются указанными понятиями для анализа и объяснения определенных психических явлений. Несовпадение же теоретических позиций сказывается в том, что разные психологи, пользуясь указанными выше понятиями, вкладывают в них различный смысл (часто даже не уточняя свою интерпретацию), что крайне затрудняет точное определение этих понятий.

Нам представляется, что содержание всех основных понятий теории роли («роль», «позиция», «я», «ожидание» и пр.) можно с относительной точностью раскрыть следующим образом.

Человек всегда занимает в обществе определенную позицию или должность. С позицией связана соответствующая ей совокупность прав и обязанностей. Например,

позиция учителя связана с одной совокупностью прав и обязанностей, позиция ученика — с другой. С этой точки зрения говорится о позиции отца и сына, жены и матери, директора завода и рабочего и т.д. Иначе говоря, все общество организовано в виде отдельных, взаимодействующих между собой единиц, позиций или должностей; с этой точки зрения «позиция» есть структурно оформленная «единица общества».

Роль по существу рассматривается как совокупность тех действий, которые производит субъект для реализации занимаемой им позиции. Позиция связана не только с определенной системой действий человека, но и с определенной системой ожиданий. Это значит, что от человека, занимающего ту или иную позицию, окружающие люди ждут соответствующих этой позиции действий (определенного выполнения роли); вместе с тем и сам человек ждет от других определенного отношения к себе и представляет себе те ожидания людей, которым он сам должен ответить. Вот как поясняет эти понятия Т. Сарбин [231]. Ребенок научается ожидать, что он будет накормлен, вымыт, обласкан и т.д. взрослым, который, конечно, действует, осуществляя соответствующую роль. Эти ожидания становятся организованными в понятие, позднее вербализуемое как «мать». Взрослый в свою очередь ожидает определенных реакций от ребенка. Эти

115

последние ожидания становятся организованными, например, в понятие «сын». Однако ни выполнение роли, ни ожидания вовсе не обязательно должны быть преднамеренными и осуществляться индивидом сознательно. Их осуществление может иметь любой уровень осознанности, от вполне сознательных преднамеренных ожиданий и действий до полностью бессознательных.

Таким образом, мы бы сказали, что позиция в психологическом ее рассмотрении есть обобщенная в понятии определенная структура ожиданий, зависящая от занимаемого индивидом положения в системе общественных отношений.

Роль же есть оформленная (или организованная в структуру) последовательность действий или поступков, выполняемых человеком в ситуации взаимодействия с другими людьми, т.е. в тех случаях, когда он действует как член общества.

Такое понимание позиции и роли обнаруживает внутреннюю связь того и другого: роль — это организованные действия по выполнению позиции, а позиция есть по существу система ожиданий. И то и другое, казалось бы, есть аспекты того объективного положения, которое занимает субъект в жизни. Однако эта «деталь» сторонниками теории роли как-то опускается, не уточняется. В результате получается смешение объективного и субъективного, а также психологического и социологического. По-видимому, здесь сказывается влияние распространенной сейчас за рубежом философии феноменализма.

Понятие Я в теории роли рассматривается как структурная единица личности.

Поясняя это понятие, Сарбин говорит, что человек характеризуется внутренней организацией качеств или диспозиций, которая появляется у него как у участника взаимодействия. С этой точки зрения Я представляет собой концептуализацию того опыта, который получает человек, выполняя различные роли.

Важнейшей проблемой теории роли является проблема взаимосвязи Я и роли; мы бы сказали — проблема того, как в результате выполнения роли происходит усвоение субъектом опыта его взаимоотношений с окружающей социальной действительностью. Иначе говоря, как роль формирует Я.

Рассматривая «процесс приобретения ролей» (процесс социализации), сторонники излагаемой теории выделяют

116

две формы такого приобретения: через преднамеренное инструктирование и путем случайного обучения. Обе формы тесно переплетаются между собой, и в едином жизненном процессе их иногда трудно расчленить.

В отличие от традиционного бихевиористического взгляда, сторонники теории роли рассматривают действия субъекта как определенные формы поведения, возникающие в ответ на соответствующие ожидания.

Большое значение придается в теории роли игре как средству, позволяющему ребенку гораздо более интенсивно и успешно овладевать различными ролями. Таким образом идентификация и имитация (т.е. отождествление себя с другими и подражание им) представляются в этой теории центральными факторами развития.

В игре, говорит Сарбин, ребенок может переходить из одной роли в другую, без учета формальной логики взрослых. С возрастом он получает возможность идентифицировать себя не только с теми ролями, которые он наблюдает в окружающей среде, но и с теми, о которых он узнает путем чтения литературы, знакомства с кино, радио, телевидением и пр.

Если ребенок не имеет достаточно большого опыта выполнения ролей, то это приводит к задержке социализации и влияет на полноценное выполнение им своих собственных ролей.

Получаемый некоторыми психологами экспериментальный материал, по утверждению Сарбина свидетельствует о правильности этого положения. Дети, у которых опыт выполнения ролей был сужен, обнаруживают затем низкий уровень социальной адаптированности.

Большое количество исследований посвящено в теории роли проблеме ожиданий. Здесь и исследование понимания связанных с ролью ожиданий, и умение ориентироваться на эти ожидания в разных возрастах, и изменение самих ожиданий в зависимости от социальных условий, и, главное, изучение состояний конфликта, возникающих в связи с несовместимостью различных ожиданий, например, изучение того, что происходит в Я или в роли, если человек вынужден выполнять роль, которая

не соответствует Я (конфликт «я — роль»), или же изучение того, что происходит, если человек выполняет две конкурирующие роли и ожидания, связанные с ними, противоречат друг другу (конфликт «роль — роль») и т.д.

117

В теории роли Я выступает в виде как бы промежуточной структуры между организмом и стимулирующими его объектами и событиями. Я рассматривается и в функции мотивации и в функции организации действий субъекта. При этом выдвигается положение, что Я, интегрируя всю ту информацию, которую получает организм, обеспечивает ему «устойчивое положение». В младенческом возрасте, например, «устойчивое положение» образуется качествами соматических ощущений. В дальнейшем организация информации осуществляется на более высоком уровне, требующем вербализации. Чем выше уровень организации опыта, тем большее значение имеют социальные факторы развития и функция Я.

Нам представляется, что исследования по социализации, проводимые с использованием теории роли, выгодно отличаются от тех исследований, которые принципиально игнорируют какую-либо теорию. Попытка проникнуть в «механизм» социализации и введение новых понятий, которые, как нам кажется, являются интересными операционными понятиями, позволяет вести достаточно плодотворные конкретные исследования.

Наиболее ценной в подобного рода исследованиях нам представляется попытка понять личность как определенную структуру, социальную по своему происхождению и выполняющую в жизни индивида важную функцию. Ценной нам кажется также попытка найти структурную единицу взаимодействия субъекта с окружающей его действительностью. Мы имеем в виду понятия позиции, роли и ожиданий. Однако мы уже указывали на смещение в этих понятиях субъективных и объективных моментов, что мешает сторонникам теории роли плодотворно анализировать условия воздействия внешних обстоятельств на развитие личности и ограничивает возможность понять процесс ее формирования.

Кроме того, теория роли не является теорией личности в собственном смысле слова. Ее содержание, как мы уже говорили, ограничено главным образом лишь признанием ведущей роли социальных условий в формировании человека и выдвижением некоторых понятий, дающих подход к изучению процесса этого влияния. Но эти понятия используются в очень разных психологических концепциях личности, начиная от психоаналитиков и кончая

118

сторонниками теории обучения. Естественно, что в зависимости от того, кем используются эти понятия, они в значительной степени меняют свой смысл.

8. Попытки создать общую теорию личности в зарубежной психологии. На этом мы заканчиваем рассмотрение различных направлений в области изучения личности,

существовавших ранее и существующих в настоящее время за рубежом.

Предпринятый нами анализ является далеко не исчерпывающим. В настоящее время существуют десятки, если не сотни, различных теорий, концепций, взглядов и направлений в изучении и понимании личности: психоаналитики и социальные психологи, персоналисты и гештальтпсихологи, бихевиористы, антропологи, сторонники «социализации» и т.д. Этих направлений так много потому, что у каждого психолога есть тенденция на любом количестве фактов строить свою собственную, отвечающую лишь этим фактам теорию.

Такого рода дурное теоретизирование и разноголосица мнений породили в последние 15—20 лет по существу две тенденции: одна из них заключается в стремлении вовсе отказаться от построения общих теорий и обратиться к добыванию фактов, установленных по возможности с математической точностью, другая, напротив, в попытке найти такие общие положения, которые смогли бы объединить существующие сейчас самые различные концепции личности.

Одну из таких попыток сделали К. Халл и К. Линдсей [216]1. Рассмотрев многие современные теории личности, они поставили перед собой задачу найти в них то общее, что их объединяет, и на этой основе создать некую «полную теорию», обладающую качествами, максимально приемлемыми для всех работающих в этой области, в то же время более плодотворную, чем любая из существующих в настоящее время теорий.

Они составили таблицу, из которой видно, как автор той или иной теории личности относится к соответствующей проблеме, например, как он относится к бессознательным

119

детерминантам, наследственности, понятию вознаграждения, к понятию области и т.д. В результате анализа степени распространенности того или иного подхода Халл и Линдсей либо включают его в будущую «общую» концепцию, либо отодвигают на задний план. На основании этой работы они установили, что психология последних лет склонна придавать меньшее значение сознательным стремлениям индивида и подчеркивает роль бессознательных детерминант.

Согласно их данным для современной психологии идея ассоциации, т.е. признание в качестве детерминанты поведения пространственное и временное совпадение данных опыта, отошла на второй план по сравнению с идеей вознаграждения. Иначе говоря, наиболее общей точкой зрения является взгляд на ассоциацию как на то, что само требует объяснения, которое надо искать в различного рода потребностях и мотивах, побуждающих поведение индивида.

Нет надобности перечислять все общие выводы, к которым приходят Халл и Линдсей в результате скрупулезного рассмотрения многочисленных проблем. Отметим только, что, по их данным, большинство психологов признает и подчеркивает важность

наследственных факторов и подтверждает это положение фундаментальными эмпирическими исследованиями.

Далее Халл и Линдсей отмечают, что общим для всех теорий личности является подход к индивидууму как к «цельной функционирующей единице». Согласно их выводу стало общепринятым то положение, что ни один компонент поведения не может быть понят в отрыве от остальных проявлений организма, включая и его биологическую сущность.

Авторы отмечают, что в психологии последних 2—3 десятилетий стало популярным понятие области (или поля), т.е. той феноменологической реальности, которая дана в поведении индивида, осуществляющегося в определенной, непосредственно данной ситуации, и которая включает в себя как субъективный фактор (прежний психофизиологический опыт индивида), так и воздействующие на него условия среды. Понятие области стало, по свидетельству Халла и Линдсея, очень распространенным среди психологов, изучающих личность, а для некоторых из них (в частности, для К. Левина и К. Роджерса)

120

оно выдвинулось в качестве важнейшего предмета эмпирического исследования.

Следовательно, по свидетельству Халла и Линдсея, для современной психологии стало типичным изучение целостной системы поведения (системы «организм — среда»), а не выделение и изолированное исследование отдельных сегментов этого поведения.

Попытка Халла и Линдсея выделить и обобщить наиболее распространенные положения в различных теориях личности является интересной, так как позволяет понять существующие в настоящее время за рубежом некоторые общие тенденции в исследованиях личности. Тем не менее никакой общей концепции явно не получилось, да и не могло получиться таким методом.

Другую попытку создать общую теоретическую платформу для объединения всех психологов, занимающихся изучением личности и проблемой «социализации», сделали несколько известных ученых Америки — Т. Парсонс, (T. Parsons), А. Шилс (A. Shils), Э. Толмен (E. Tolman), Ф. Олпорт (F. Allport) и другие [234].

Их работа интересна тем, что она является выразительным документом современного состояния психологической науки за рубежом.

Авторы начинают изложение выработанной ими теории (которую они назвали «теорией действия») с вопроса о принципах построения психологической теории и понимании ее функции. Они подробно обосновывают необходимость общей теории, так как такую необходимость признают далеко не все даже очень крупные психологи за рубежом. Аргументируя свою точку зрения, они указывают на то, что общая теория поможет «кодификации» существующего конкретного знания и свяжет воедино элементы этого знания, находящиеся сейчас в разрозненном, фрагментарном виде.

Кроме того, они указывают, что общая теория позволит выдвинуть гипотезы и сосредоточить внимание на участках, нуждающихся в дальнейшей разработке, а также облегчит контроль над предвзятостью наблюдений и интерпретаций, разобщающих современные исследования.

Изложив тезисы в защиту теории, авторы затем переходят к определению и расшифровке основных понятий «теории действия» и к изложению основных ее положений. Однако, с нашей точки зрения, никакой последовательной

121

общей теории у них не получилось, а получилось некоторое количество абстрактных и довольно эклектических понятий, соединенных между собой такой же абстрактной и эклектической концепцией. И это понятно, так как авторы «теории действия» попытались найти положения и формулировки, равно приемлемые для психологов, стоящих часто на противоположных научных позициях, и объединить факты, добывавшиеся десятилетиями в исследованиях совершенно различных направлений. По их словам, выдвигаемая теория подготавливалась данными, идущими от культурно-антропологических исследований, психоанализа, теории обучения, экономической теории и современных социально-культурных исследований.

При знакомстве с «теорией действия» обращает на себя внимание стремление авторов избежать традиционной психологической терминологии и искусственно сконструировать совершенно новую систему понятий. По-видимому, это было необходимостью, так как для создания задуманной ими теории были нужны понятия, лишенные устоявшейся смысловой нагрузки, в противном случае они не могли бы быть приняты всеми создателями общей теории. Так, например, одним из основных понятий в «теории действия» является понятие актора. Актор — это некоторая действующая единица, взятая в единстве с объектами окружающей ситуации и другими акторами. Спрашивается, почему авторы не могли обойтись понятием индивид, организм, субъект, а выдвинули новое понятие — понятие актора? Очевидно, это понятие позволяет вкладывать в него различное содержание и в зависимости от контекста рассматривать эту «единицу» то как организм, то как индивида, то как субъекта — Я, действующего согласно той роли, которую он выполняет, будучи членом социального целого.

В результате такого рода понятий и положений «теория действия» приобрела такую степень абстрактности и схоластичности, что, с нашей точки зрения, вряд ли может выполнить ту функцию, которую на нее возложили авторы: систематизировать конкретные факты, направить научные поиски, объединить силы различных ученых. И уж, безусловно, она не может выполнить ту функцию, которую в первую очередь, с нашей точки зрения, должна выполнять научная психологическая теория и о которой

122

авторы даже не упоминают, а именно, помочь понять сущность изучаемых психических явлений, объяснить их происхождение и природу, проникнуть в

закономерности их развития.

Тем не менее нам представляется, что и попытка Халла и Линдсея и эта попытка построения общей теории являются очень важными. Они не только обнаружили трудности в современных социальных и психологических исследованиях личности, но и отчетливо обозначили те направления, в которых современные психологи за рубежом пытаются разрешить многие сложные теоретические проблемы, связанные с изучением личности и ее формирования. Для этих направлений характерны отход от биологизма и обращение к социальным детерминантам поведения; отход от ассоциационизма и попытка понять индивида как некоторую единую целостную систему; поиски единства между организмом и средой, между индивидом и окружающей его действительностью; стремление рассматривать личность не как особое духовное начало, а как некоторую совокупность психических процессов и явлений, возникающих в индивидуальной жизни человека в результате его опыта и составляющих объект эмпирического исследования. При этом подчеркивается интерес подавляющего большинства психологов к анализу структуры личности, к взаимоотношению между личностью и Я, между личностью и поведением и между личностью и опытом. Наконец, это попытки в ответ на отказ от теории, типичный для многих психологов США, найти некоторую общую теорию, максимально адекватно объединяющую все эмпирически добытые психологические факты.

К сожалению, синтезируя результаты современных исследований в области психологии личности, все авторы, сделавшие эту попытку, недостаточно, с нашей точки зрения, подчеркнули существующую сейчас тенденцию проникнуть в аффективную жизнь человека, а также в те внутренние соотношения между его стремлениями и реальными возможностями, которые выступают в качестве важнейших факторов формирования личности человека. Эти тенденции наметились во многих теориях личности, в том числе у Салливена, Роджерса, Хорни и других. Однако в «теории действия» заметно усилена противоположная тенденция — отойти от анализа внутренней структуры

123

личности субъекта, от анализа его переживаний и сделать предметом изучения поведение человека и его взаимосвязь с окружающей средой. Такого рода «бихевиоризация» психологии представляется нам отступлением от правильного пути изучения психологии личности и ее формирования.

9. Понимание личности и подход к ее изучению в советской психологии. В отличие от западноевропейской и американской психологии, где мы находим очень большое количество различных концепций личности, в советской психологии господствует единый марксистский подход, обеспечивающий некоторые общие теоретические взгляды советских психологов на личность и ее формирование.

В советской психологии психика понимается не как эпифеномен, не как

побочное, сопутствующее мозговым процессам явление, бессильное на что-либо повлиять или что-либо изменить в поведении и деятельности человека: она понимается как та новая качественно своеобразная форма движения материи, которая возникает на определенном этапе филогенетического развития, заключается в способности живого организма отражать существующую независимо от него объективную действительность и тем самым обеспечивать индивиду наилучшую ориентацию в этой действительности. Таким образом, психике придается активная роль регуляции взаимоотношений живого организма со средой.

Возникновение внутренних психических процессов делает индивида способным, выражаясь словами Ф. Энгельса, к «самостоятельному реагированию», вследствие чего результат любого воздействия на существо, обладающее психикой, определяется не только объективными особенностями воздействующего фактора, но и особенностями самого индивида.

Советская психология исходит из положения, что психика человека имеет социальную природу и развивается, под определяющим влиянием социальной среды. На определенном уровне социального и психического развития человек становится личностью. Таким образом личность рассматривается в нашей психологии не как некоторая духовная сущность, а как продукт общественно-исторического

124

развития. Главным, определяющим условием формирования личности человека является то место, которое он занимает в системе общественных отношений, и та деятельность, которую он при этом выполняет.

Формирование личности имеет решающее значение для характеристики человека: оно обеспечивает наиболее высокие, сознательные формы его поведения и деятельности, а также создает единство всех его отношений к действительности. В результате любая реакция человека и весь строй его внутренней аффективной жизни определяются теми особенностями личности, которые сложились у него в процессе его социального опыта. Только патология, болезнь личности, может привести, как говорил Л. С. Выготский, к примитивной реакции, представляющей собой «непосредственные аффективные разряды, не интерполированные через сложную структуру личности» [47, стр. 30].

Такое понимание личности определяет подход советских психологов и патопсихологов к психологическим исследованиям личности, ее формирования и распада. Очень большое место в этих исследованиях занимает изучение зависимости протекания отдельных психических процессов от тех потребностей и мотивов, которые побуждают человека, ребенка к осуществлению этих процессов.

Начало таким исследованиям положили А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец и их сотрудники, затем эти исследования приобрели довольно широкое распространение. В результате было установлено значительное количество фактов, свидетельствующих о

том, как решительно изменяются отдельные психические процессы (например, процесс запоминания [75] или процесс организации своего поведения [117]) в зависимости от того, какими мотивами они побуждаются.

Идея «личностного подхода» проникла и в исследования распада психической деятельности субъекта. «Разрушая психическую деятельность человека, — пишет Б. В. Зейгарник, — болезнь изменяет часто именно этот его личностный компонент». Поэтому «...при анализе психопатологического явления должно быть учтено нарушение личности больного, изменение его установок, потребностей, интересов» [70, стр. 9—10]. Эту точку зрения Б. В. Зейгарник противопоставляет сохранившемуся еще

125

до сих пор подходу, при котором психопатологический симптом трактуется как нарушение отдельных психических функций, а в качестве объяснения констатируются нарушения физиологических процессов. «Между тем, — пишет она, — нередко материал забывается именно вследствие измененного отношения больного к нему и к своей деятельности с ним. Так, исследуя больных с поражением лобных долей мозга, мы неоднократно могли убедиться в том, как они забывали свои намерения, не выполняли принятых обязательств, решений. Вместе с тем экспериментальные данные показывали, что ни процесс усвоения, ни процесс воспроизведения у этих больных не был нарушен. Изменения проявлялись в их мотивационной сфере, в сфере их отношения к выполняемой деятельности и в плане их отношения к другим людям. Эти больные были глубоко безучастны ко всему тому, что происходило вокруг них, к продукту своей деятельности, и это отсутствие отношения вызывало «забывчивость» больных... Исследуя больных с нарушениями мыслительной деятельности, мы также могли убедиться в том, что многие виды распада мышления являются не столько следствием изменения интеллектуальных операций больных, сколько следствием той «смысловой и аффективной смещенности», которая им присуща» [70, стр. 10].

На основании фактов, показывающих зависимость психических процессов от мотивов поведения и деятельности субъекта, а также на основании теоретических исследований исторического развития человеческого сознания А. Н. Леонтьев пришел к выделению понятия смысла, отличая его от понятия значения. Значение понимается А. Н. Леонтьевым как то, «...что открывается в предмете или явлении объективно — в системе объективных связей, отношений, взаимодействий» [105, стр. 286—287]. Значение представляет собой то обобщение действительности, которое кристаллизовано, фиксировано в слове. Оно отражается индивидуумом, но представляет собой факт общественного сознания. Таким образом, «...значение принадлежит прежде всего миру объективно-исторических явлений» [105, стр. 287].

Став фактом индивидуального сознания, значение не утрачивает, однако, по мысли А. Н. Леонтьева, своего объективного содержания и не становится вещью «чисто психологической». «Конечно, — пишет он, — то, что я

126

мыслю, понимаю, знаю о треугольнике, может и не совпадать точно со значением «треугольник», принятом в современной геометрии. Но это — не принципиальное противопоставление. Отличие здесь не логического от психологического, а скорее общего от единичного, индивидуального» [105, стр. 223—224]. В отличие от этого, «смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено как на свой непосредственный результат. Другими словами, сознательный смысл выражает отношение мотива к цели» [105, стр. 225].

Эту свою мысль А. Н. Леонтьев поясняет следующим примером: «Допустим, — пишет он, — учащийся читает рекомендованную ему научную литературу... Его сознательная цель — усвоить содержание этой литературы. Какой, однако, личностный смысл имеет для учащегося эта цель... это зависит от того, какой мотив побуждает деятельность учащегося... Если мотив этот заключается в том, чтобы приготовить себя к своей будущей профессии, чтение будет иметь для него один смысл. Если же мотив его занятий лежит, например, только в том, чтобы формально разделаться с экзаменами, то тогда, понятно, смысл чтения будет для него уже другим, и он будет читать эту же литературу другими глазами, будет иначе усваивать ее.

Таким образом, на вопрос о личностном смысле можно ответить путем раскрытия соответствующего мотива» [105, стр. 226].

Вместе с тем, отмечает А. Н. Леонтьев, личностный смысл выражает отношение субъекта к осознаваемым им объективным явлениям.

Введение понятия смысла оказалось очень плодотворным. Оно внесло личностный аспект в учение о сознании и тем самым позволило сделать существенный шаг в преодолении интеллектуалистического понимания сознания и его развития. Кроме того, оно позволило внести личностный аспект в понимание всех психических процессов, направляя их анализ в сторону раскрытия побуждающих эти процессы мотивов. Наконец, понятие смысла сделало психологически более конкретным и понятие отношения, наполнив его определенным психологическим содержанием. К сожалению, А. Н. Леонтьев не развернул впоследствии

127

ни экспериментальных, ни теоретических исследований в этом направлении, и потому личностный подход не получил в его работах дальнейшего развития.

Близко к понятию смысла стоит понятие значимости, (введенное в психологию Н. Ф. Добрыниным [59], [60]. К этому понятию Н. Ф. Добрынин пришел от анализа психики как условнорефлекторного акта.

Так же как и другие советские психологи, он исходит из положения, что психика является отражением воздействий, идущих от окружающей среды, и выполняет функцию, способствующую наилучшему приспособлению организма к этой среде. «В

результате воздействия внешних или внутренних раздражителей, — пишет он, — организм своими ответами на эти воздействия «уравновешивает» взаимоотношения между ним и средой» [59, стр. 82].

Согласно учению И. П. Павлова, условный рефлекс не образуется, если не подкрепляется непосредственно полезными или непосредственно вредными, т.е. значимыми для организма раздражителями. Следовательно, делает вывод Н. Ф. Добрынин, ошибка ассоциационизма заключается в непонимании активности образования ассоциативных систем. Недостаточно только одного совпадения действующих раздражителей во времени для того, чтобы между ними образовалась условнорефлекторная, т.е. ассоциативная, связь, необходимо, чтобы одно из них имело для организма жизненно важное значение, тогда и другие связанные с ним раздражители приобретают также жизненно важное значение.

У животных сигнальная связь между раздражителями происходит на уровне первой сигнальной системы и тем самым приводит к образованию рефлексов лишь второго или третьего порядка. У человека благодаря наличию второй сигнальной системы могут устанавливаться длиннейшие ряды ассоциаций, делающие его активным в действиях, очень отдаленно связанных с жизненно важными для него раздражителями. Этим объясняется, по мнению Н. Ф. Добрынина, также и тот факт, что безусловные рефлексы не так уж часто определяют поведение человека, а условные возникают на весьма отдаленные сигналы, но тем не менее сигналы, достаточно для него значимые. Кроме того, в отличие от животных, для которых образование временных связей основано на биологически важных раздражителях, у человека жизненно важными (или,

128

иначе говоря, «личностно значимыми») становятся воздействия общественного порядка.

Наличие второй сигнальной системы, вносящей новый принцип в высшую нервную деятельность человека и определяющей новый характер взаимоотношения человека со средой, приводит и еще к одному крайне важному следствию — вторая сигнальная система, выполняя функцию обобщения и систематизации опыта, «...позволяет человеку... действовать не только активно, но и сознательно, на основе понятой им общественной значимости своих действий. Это качественно отличает условные временные связи или ассоциации у человека» [59, стр. 83]. В связи с этим Н. Ф. Добрынин указывает, что специфика человека заключается именно в том, что его активность и воля позволяют ему не только приспосабливаться к условиям жизни, но и воздействовать на них.

Конечно, понятие значимости, употребляемое Н. Ф. Добрыниным, разработано теоретически далеко не так основательно, как понятие смысла у А. Н. Леонтьева. Однако и в том и в другом случае имеет место общая и, с нашей точки зрения,

плодотворная тенденция — ввести в психологию в качестве определяющего психическую жизнь человека момента, его реальные потребности и мотивы, интересы и стремления. Введение этих понятий вместе с тем означает и попытку подойти к вопросу о сознательной активности субъекта, ее истоках и значении.

* * *

Другая линия исследований по проблемам психологии личности, широко представленная в Советском Союзе, это исследования условий формирования личности ребенка, его поведения, морального сознания, нравственно-психологических качеств, его интересов и отношений к окружающему. Все эти исследования ставят перед собой задачу вскрыть закономерные отношения, существующие между образом жизни и воспитанием ребенка, с одной стороны, и особенностями его личности — с другой. Иными словами, в этих исследованиях разрабатывается вопрос о том, как и под влиянием каких именно условий жизни и воспитания у детей складываются те или иные черты, что в этих условиях является ведущим, определяющим и как должна быть организована жизнь ребенка для

129

того, чтобы формирование его личности шло в соответствии с целями воспитания.

В зарубежной психологии, как об этом уже говорилось, также существует большое количество исследований, направленных на изучение социальных факторов психического развития ребенка. Однако существенной чертой, отличающей советские исследования от исследований за рубежом, является попытка не только установить зависимость между определенными условиями жизни и особенностями личности ребенка, но вскрыть сам процесс формирования этих особенностей, а тем самым и их психологическую природу.

Эта задача диктует и соответствующий методический принцип: изучать закономерности формирования личности ребенка в самом ходе педагогического процесса, в реальных условиях воспитания. Поэтому главными методами здесь являются не методы количественного статистического анализа материала, что типично для зарубежных исследований, а наблюдения над ходом педагогического процесса, обобщение и анализ педагогического опыта, всестороннее изучение отдельных детей и т. п.

Еще одной характерной чертой советских исследований является то, что они не ограничиваются пассивной констатацией складывающихся особенностей ребенка. Исследователи стремились сами активно формировать эти особенности, исходя при этом из педагогических принципов, построенных на определенной психологической гипотезе. В соответствии с этим одним из основных методов исследования стал психолого-педагогический (так называемый «преобразующий») эксперимент, т.е.

изучение личности ребенка в процессе его активного и целенаправленного воспитания. В этом отношении проводившиеся исследования отвечали одному из важнейших требований советской науки — видеть конечную задачу научного исследования в том, чтобы научиться управлять процессами, законы развития которых изучаются.

Одной из первых работ указанного типа исследований является работа А. Г. Ковалева, посвященная методике изучения школьников в педагогических целях [78]. В этой работе автор описывает, как классный руководитель, столкнувшись с отрицательным поведением ученика, определяет черты, обусловившие это поведение (застенчивость, импульсивность, грубость и т.д.), а затем путем

130

соответствующих педагогических мероприятий добивается перевоспитания ребенка. Случаи, приведенные в работе, показывают зависимость указанных отрицательных черт характера от условий жизни и воспитания ребенка и раскрывают, как правильно построенная педагогическая работа приводит к положительным результатам. К такому же типу исследований относятся и другие ранние работы этого же автора.

Очень многообразно и широко исследования по выявлению условий формирования личности ребенка в целом или отдельных его качеств развернуты в настоящее время в Украинском институте психологии, руководимом Г. С. Костюком. Это, прежде всего, работы А. И. Жаворонко и ее группы [65], [66]. В них особое внимание уделяется изучению влияния коллектива на формирование личности школьника, причем исследование этого вопроса связывается с изучением особенностей самих коллективов и их воспитания.

Особенно много внимания изучению коллектива детей среднего и старшего школьного возраста уделял А. Л. Шнирман [196].

Следуя учению А.С. Макаренко и его положению о том, что коллектив есть связующее звено между личностью и обществом, А. Л. Шнирман высказал мысль, что изучение коллектива и его влияния на личность есть основной путь психологического исследования «социальной детерминации личности».

В его исследованиях, так же как и в исследованиях киевских психологов, намечены те черты детского коллектива и те способы его формирования, при которых коллектив оказывает положительное влияние на формирование личности школьника. Среди этих условий важнейшими являются обеспечение каждому ученику определенного места в коллективе и возможность проявлять свою активность и самостоятельность.

Исследованию формирования отдельных качеств личности в условиях жизни и деятельности школьников в коллективе уделяли внимание и многие другие авторы. Так, формирование настойчивости изучалось Н. И. Судаковым, уверенности — Ф. И. Иващенко, требовательности к себе — А. А. Бадалевым и т.д.

Все эти исследования, использовавшие процесс воспитания для активного формирования как личности ребенка

131

в целом, так и отдельных его качеств, несомненно, имеют существенное педагогическое значение. Но вместе с тем они страдают некоторыми общими недостатками, главными из которых являются их слабая научная доказательность и недостаточная расчлененность изучаемых явлений; кроме того, в этих исследованиях, как правило, не выявлялся ни удельный вес различных факторов воспитания, ни их специфическая функция.

В исследованиях личности, проводившихся в нашей лаборатории, мы пытались преодолеть указанный недостаток, сделать работы по изучению условий и процесса формирования личности ребенка более строго экспериментальными. Кроме того, мы пытались проникнуть в структуру личности ребенка, ее направленность, аффективную сферу, выявить особенности ее самосознания и самооценки, уровень ее притязаний и т.д. Однако об этих работах, так же как и о работах нашей лаборатории по изучению коллектива, мы не будем говорить в данном обзоре, так как они станут предметом изложения в последующих главах этой книги.

* * *

Итак, современная советская психология не только сформулировала общие методологические позиции, с которых она подходит к пониманию личности, но и развернула ряд исследований, одни из которых изучают психические явления в их зависимости от потребностей и интересов ребенка, другие рассматривают условия и процесс формирования различных сторон и качеств его личности. Однако личность ребенка как некоторое единое целое, ребенок как субъект психической деятельности, оказывается до сих пор еще очень мало изученным. По-видимому, именно этим объясняется тот факт, что в советской психологии до сих пор еще нет достаточно разработанной, единой психологической концепции личности и ее формирования. Общие для всей советской психологии марксистские положения о личности разными советскими авторами по-разному интерпретируются, систематизируются и обобщаются. Понятие личности хотя и постоянно употребляется, но недостаточно раскрывается психологически и часто оказывается синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще.

132

Одним из немногих психологов, попытавшихся сформулировать психологическую концепцию личности, является С. Л. Рубинштейн. Правда, во многом здесь он не оригинален — он лишь систематизировал положения, высказанные советскими психологами: Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, В. Н. Мясищевым и другими. Тем не менее сведение всех этих положений и их изложение в свете диалектико-

материалистической теории познания и марксистского учения о личности является его несомненной заслугой.

Прежде всего С. Л. Рубинштейн с особенной отчетливостью выразил мысль о том, что психическая деятельность, как деятельность мозга, зависит от взаимодействия и человека с внешним миром, от соотношения его деятельности с условиями жизни и порождаемыми при этом его потребностями. «Чувство, как и мысли человека, — пишет он, — возникают в деятельности мозга, но любит и ненавидит, познает и изменяет мир не мозг, а человек». «Взаимодействие индивида с миром, — говорит он несколько позже, — его жизнь, потребности которой и привели к возникновению мозга как органа психической деятельности человека, практика — такова реальная материальная основа, в рамках которой раскрывается познавательное отношение к миру, такова «онтологическая» основа, на которой формируется познавательное отношение субъекта к объективной реальности» [150, стр. 7].

Эти положения сразу же показывают методологическую несостоятельность попыток найти объяснение психических процессов, их причины, их основу в деятельности мозга. Напротив, они подчеркивают зависимость деятельности самого мозга от реальных условий человеческого бытия, человеческой практики.

В контексте своих рассуждений С. Л. Рубинштейн рассматривает всякий психический процесс как имеющий не только познавательную сторону, но и сторону, затрагивающую потребности и интересы индивида, что и вызывает у последнего определенное эмоционально-волевое отношение к окружающему (стремления, чувства). Таким образом, всякий конкретный психический акт, всякая подлинная «единица» сознания согласно его утверждению включает в себя оба компонента — и интеллектуальный (или познавательный) и аффективный. Обращение к аффективной стороне психических процессов кажется нам

133

очень важным, так как в нашей психологии вот уже почти полвека эта сторона, безусловно, недооценивается.

Удачно, с нашей точки зрения, развито и конкретизировано С. Л. Рубинштейном и другое положение марксизма — положение о характере взаимодействия человека с миром. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что отправная точка для преодоления субъективистского понимания психической деятельности заключается именно в признании того факта, что психические явления возникают под влиянием внешнего воздействия и таким образом внешний мир изначально участвует в детерминации психической жизни. Однако, в отличие от механистического понимания детерминизма, он развивает диалектико-материалистическое его понимание, а именно что любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые у него уже сформировались ранее, также под влиянием внешних воздействий.

Развивая эту мысль, он привлекает положение Энгельса о том, что живое тело, в

отличие от неживой материи, обладает силой «самостоятельного реагирования». Можно полагать, что в этом случае живое тело становится субъектом, а развитие приобретает форму взаимодействия субъекта с окружающей его средой. Характеризуя дальнейшее развитие, Л. С. Рубинштейн пишет. «От ступени к ступени изменяются соотношения между внешним воздействием и внутренними условиями, через которые они отражаются. Чем «выше» мы поднимаемся, — от неорганической природы к органической, от живых организмов к человеку, — тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним» [150, стр. 12—13].

Именно это положение стало для С. Л. Рубинштейна важнейшим при формулировании им психологической концепции личности.

Персоналистическая психология, по мнению С. Л. Рубинштейна, постоянно соскальзывает на такое объяснение психических явлений, которое исходит лишь из внутренних свойств и тенденций личности. Эта позиция, говорит он, представляет собой лишь оборотную сторону механистической концепции и, таким образом, не способна ее преодолеть. Он считает, что подлинное преодоление антитезы механистического и идеалистического понимания

134

развития нельзя искать также и в том, чтобы соединить влияние внешних и внутренних условий, принимая таким образом теорию двух факторов. Внешние воздействия и внутренние условия должны быть, по его мнению, определенным образом друг с другом соотнесены. «Мы исходим из того, — пишет он, — что внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия» [150, стр. 307]. С этим пониманием детерминизма связано, по мнению Рубинштейна, и истинное понимание личности как целостной совокупности внутренних условий, определяющих закономерности психических процессов и их развития. Он считает, что такое понимание детерминизма освобождает проблему личности от метафизики, субъективизма и имеет решающее значение для психологии. «При объяснении любых психических явлений, — пишет он, — личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (в число внутренних условий включаются свойства высшей нервной деятельности, установки личности и т.д.)» [150, стр. 308].

Взгляд С. Л. Рубинштейна на личность представляется нам теоретически мало состоятельным, он крайне расширяет это понятие, вплоть до включения в него и психофизиологических процессов, имеющих место и у животных, так как последние также обладают способностью к психическому отражению и, безусловно, имеют определенные внутренние условия, преломляющие этот процесс. Таким образом, личность как специфическое целое, составляющее характеристику только человека, осталось в концепции С. Л. Рубинштейна понятием совершенно не раскрытым.

Такое понимание личности является мало плодотворным и для конкретных психологических исследований в этой области. Оно делает эти исследования беспредметными, так как любое из них, направленное на выявление «внутренних условий», должно быть, согласно логике С. Л. Рубинштейна, отнесено к исследованиям личности. И действительно, подвергая анализу «внутренние условия», С. Л. Рубинштейн выделяет троякого рода черты.

Во-первых, это черты, обусловленные природными условиями и свойственные каждой человеческой личности. К таким чертам он относит, например, свойства зрения,

135

вызванные распространением солнечных лучей на земле, определивших общее для всех людей соответствующее строение глаза.

Во-вторых, черты, изменяющиеся в ходе социально-исторического развития человечества. К ним он относит, например, особенности фонетического слуха, обусловленные строем родного языка, к ним могут относиться и другие психологические особенности, например особенности мотивации, общие для всех людей определенной общественно-исторической формации.

Третья группа черт создается согласно точке зрения Л. С. Рубинштейна в результате специфического для каждого отдельного человека сочетания внешних и внутренних условий. Это — индивидуальные свойства, характеризующие человека как особую, неповторимую личность.

Наконец, наряду с перечисленными чертами С. Л. Рубинштейн выделяет (правда, не совсем понятно, по какой логике) и еще одну группу свойств («собственно личностные свойства»), которые характеризуются тем, что «обусловливают общественно-значимое поведение или деятельность человека» [150, стр. 309]. В этом аспекте в качестве особенно существенных свойств он выделяет мотивы, задачи, которые ставит перед собой человек, качества его характера, т.е. все те свойства, которые делают человека «...пригодным к исторически сложившимся формам общественно полезной деятельности» [150, стр. 309].

Далее С. Л. Рубинштейн рассматривает процесс формирования личности, указывая, что решающую роль имеет здесь деятельность человека, в которой реализуется его взаимодействие с миром. «В качестве личности, — говорит он, — человек выступает как «единица» в системе общественных отношений, как их реальный носитель. В этом заключается положительное ядро точки зрения, которая утверждает, что понятие личности есть общественная, а не психологическая категория» [150, стр. 311]. Однако несколько ниже он добавляет, что личность не может быть без психики, без сознания, причем психические явления, органически вплетаясь в целостную жизнь личности, регулируют ее деятельность. В этом аспекте С. Л. Рубинштейн говорит о сознательности личности (которую он понимает, так же как и А. Н. Леонтьев, не только как знание, но и как отношение), о значении для личности

сознательно занимаемой им позиции, о том,

136

что для личности специфично наличие Я, т.е. сознательный характер его побуждений и произвольность действий. «Всякая личность, — пишет он, — это субъект в смысле «Я...» [150, стр. 312]. Однако тут же делает оговорку, что понятие личности даже в психологическом аспекте не исчерпывается сознательными процессами. Протекание психических процессов на разных уровнях, в том числе и на уровне неосознанных побуждений и непроизвольных действий, также является характеристикой личности, и учет их необходим для понимания психологического строения самой личности. Кроме того, С. Л. Рубинштейн считает фундаментально важным для понимания личности учет ее идеологии, мировоззрения, оценки и самооценки. «В психологию личности, — пишет он, — входит изучение всех этих образований в их взаимосвязи» [150, стр. 313].

Пожалуй, на этом можно закончить изложение взглядов С. Л. Рубинштейна на личность, ее формирование и психологическое изучение. Нам думается, что в этих взглядах есть много ценных аспектов и утверждений, но целостной концепции личности как психологического явления все же нет. Более того, в концепции С. Л. Рубинштейна, как нам кажется, существуют противоречивые, взаимно исключающие друг друга положения, часто совершенно дезориентирующие читателя в отношении его взглядов и мешающие понять излагаемую им концепцию.

Тем не менее взгляды С. Л. Рубинштейна на личность получили в советской психологии значительный резонанс. Во всяком случае и Г. С. Костюк, и А. Г. Ковалев, и К. К. Платонов, и многие другие психологи часто исходят из положений, высказанных С. Л. Рубинштейном. Так, например, А. Г. Ковалев также склонен отождествлять понятие личности с понятием человека [81]. Правда, он оговаривается, что личность — это «человек как член общества», но ведь всякий человек является членом общества, так что эта оговорка мало что изменяет в указанном определении. А. Г. Ковалев, в отличие от С. Л. Рубинштейна, не ограничивается лишь теоретическим исследованием проблем личности. Ему и его сотрудникам принадлежит заслуга конкретно-психологического, подчас даже экспериментального, изучения отдельных сторон и качеств личности ребенка; он собрал значительный материал о формировании у школьников самосознания и

137

деятельности по самовоспитанию и провел некоторые другие исследования. Однако беда всех конкретно-психологических исследований А. Г. Ковалева, как нам кажется, заключается в том, что, изучая ту или иную сторону личности, он изменяет им же самим выдвигаемому принципу — изучать отдельные стороны и проявления личности в их функциональной роли по отношению к целостной характеристике ребенка, и прежде всего к характеристике его потребностей и мотивов.

Еще на одном положении А. Г. Ковалева следует остановиться, так как оно типично не только для него одного и вместе с тем, по нашему убеждению, мешает психологическому пониманию личности. Задача психологии, по мнению А. Г. Ковалева, в отличие от всех других наук, изучающих личность, «...состоит в том, чтобы исследовать, как в процессе взаимодействия человека со средой, в процессе отражения социальной и природной действительности формируется духовный мир человека» [81, стр. 22].

Аналогичные высказывания есть и у А. В. Веденова [40], который постоянно призывает заниматься не отдельными психическими процессами и функциями, а раскрывать «субъективный мир» человека, его «нравственные и творческие силы».

Смысл, который видят эти авторы в выдвижении таких общих понятий, заключается, по-видимому, в том, чтобы обратить внимание психологов на необходимость изучения некоторого сложного психологического целого, специфичного только для человека. Поэтому в такого рода заявлениях не было бы ничего дурного, если бы они сопровождались дальнейшим уточнением того конкретного психологического содержания, которое авторы вкладывают в эти понятия. Ведь в том-то и заключается проблема, чтобы теоретически и экспериментально раскрыть, что представляет собой «духовный», или «субъективный», мир человека и в чем заключается специфика его изучения, в отличие от изучения отдельных психических процессов и функций. Употребление же этих понятий без дальнейшего их анализа и уточнения имеет даже отрицательное значение, так как симулирует решение вопроса там, где такого решения по существу нет.

Но если в советской психологии нет еще полностью удовлетворительных психологических концепций личности и ее формирования, то все же в настоящее время мы

138

уже обладаем многими интересными аспектами в подходе к ее изучению.

Помимо уже указанных, к таким исследованиям должны быть отнесены работы, например, В. Н. Мясищева и работы, связанные с теорией установки, разрабатывавшейся Д. Н. Узнадзе и разрабатываемой сейчас его последователями и учениками.

В. Н. Мясищеву принадлежит несомненная заслуга внедрения в психологию идеи изучения личности человека в системе ее отношений к действительности [124], [125]. Правда, он не раскрывает по существу психологической природы отношений человека и тех психологических особенностей, которые их определяют. Ему также не удалось конкретно-психологически раскрыть процесс становления тех или иных отношений к действительности, их изменение в онтогенезе и т.д. И тем не менее введение в психологическое исследование самого этого понятия, теоретический анализ места и роли отношений в характеристике человеческой личности и в ее формировании,

несомненно, сыграло существенную положительную роль в развитии советской психологической науки, особенно в области изучения личности. Кроме того, В. Н. Мясищев показал в своих исследованиях важнейшую регулирующую роль отношений человека в его поведении и деятельности и их влияние на протекание всех его внутренних субъективных процессов — познавательных, волевых и эмоциональных.

Остановимся очень кратко на попытке подойти к исследованию личности с позиции теории установки, выдвинутой Д. Н. Узнадзе и развиваемой сейчас его учениками и последователями.

Д. Н. Узнадзе, экспериментально изучая различного рода иллюзии (иллюзии объема, веса, количества и т.д.), пришел к выводу, что решающую роль в возникновении любой иллюзии играет не то, что специфично для данной иллюзии (например, не сенсорный материал, на котором она возникает), а то, что является общим для всех иллюзий, то, что их объединяет.

В определении этого общего Д. Н. Узнадзе и пришел к понятию установки. Решающим обстоятельством для возникновения иллюзии он считает предварительные экспозиции. В процессе повторного предложения определенного рода экспозиций «...у испытуемого вырабатывается какое-то внутреннее состояние, которое подготавливает его к

139

восприятию дальнейших экспозиций» [179, стр. 11]. Это специфическое состояние, согласно утверждению Д. Н. Узнадзе, является «до-сознательным», но тем не менее вполне реальным фактом, направляющим и определяющим содержание сознания субъекта и его активность. Оно не может быть охарактеризовано как какое-либо «явление сознания», но предваряет появление определенных явлений сознания, предшествует им. Иначе говоря, оно представляет собой своеобразную тенденцию к определенным содержаниям сознания. Это состояние Д. Н. Узнадзе и называет установкой субъекта. Он подчеркивает, что установка — это не изолированное психическое явление, а «некоторое целостное состояние субъекта», «не просто какое-нибудь из содержаний его психической жизни, а момент ее динамической определенности», и, наконец, он подчеркивает, что установка есть целостная направленность субъекта в определенную сторону, на определенную активность. «Словом, — говорит Д. Н. Узнадзе, — это скорее установка субъекта как целого, чем какое-нибудь из его отдельных переживаний, — его основная, его начальная реакция на воздействие ситуации, в которой ему приходится ставить и разрешать задачи» [179, стр. 13]. Установка, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, возникает под влиянием специфической для человека «теоретической потребности», т.е. потребности как-то объективировать и учесть условия выполняемой задачи, целью которой является удовлетворение «функциональных потребностей» субъекта, т.е. его потребностей в активности, в деятельности. Следовательно, установка всегда возникает под влиянием

ситуации, ставящей перед человеком определенные задачи, и связана с удовлетворением его потребности решить эту задачу. Такое понимание установки дало основание А. С. Прангишвили считать установку основным понятием личности [139]. Он справедливо возражает против имеющейся в психологии тенденции рассматривать личность как совокупность (или структуру) индивидуальных особенностей человека. И поскольку личность должна быть, по его мнению, раскрыта в общепсихологических понятиях, то установка, выражающая готовность субъекта как некоторого единого целого, к активности, определяющая направленность и избирательность его деятельности, оказывается именно тем понятием, которое

140

наиболее полно выражает основную общепсихологическую характеристику личности. А. С. Прангишвили полагает, что при помощи понятия установки можно преодолеть понимание личности как некоторого конгломерата ее свойств и внести в исследование личности целостный и динамический подход.

Очень важным в разработке установки как личностного понятия является то, что грузинские психологи не ограничиваются лишь теоретическим исследованием этого вопроса. Сама установка, ее роль в активности субъекта стала для некоторых из них предметом экспериментального изучения. Например, в исследованиях В. Г. Норакидзе была сделана попытка использовать фиксированную установку в качестве средства изучения темперамента и характера [130], [131].

Вместе с тем следует признать, что в конкретно психологическом плане понятие установки как личностное понятие еще не уточнено. Оно пока еще не способно дифференцировать явления, специфичные для психологической характеристики личности, как таковой. Подобно пониманию личности как совокупности внутренних условий, опосредствующих воздействия среды (С. Л. Рубинштейн), оно настолько расширяет понятие личности, что последнее теряет свою психологическую определенность, что, в свою очередь, позволяет включить в это понятие явления и процессы, с нашей точки зрения, не имеющие прямого отношения к личности.

—————

Подводя итоги проведенному обзору советских психологических исследований личности и связанных с ними взглядов, можно сделать некоторые общие выводы.

Во-первых, до настоящего времени изучение психологии человека как личности, как субъекта деятельности и отношений ведется совершенно недостаточно. А между тем именно такого рода исследования, по нашему глубокому убеждению, должны составлять главную задачу советской психологии.

Во-вторых, приходится констатировать, что у нас пока еще отсутствует сколько-нибудь законченная, целостная психологическая концепция личности, хотя мы и располагаем, с одной стороны, положениями марксистской философии, обеспечивающими правильный методологический

141

подход для разработки такой концепции, а с другой — известной системой добытых в исследованиях фактов.

Нам представляется, что причиной этого является, прежде всего, отсутствие необходимых выводов, которые должны быть сделаны психологией из признания активной роли человеческого сознания.

В нашей психологии есть тенденция понять психику лишь как результат усвоения («присвоения») общественных форм сознания и тех форм психической деятельности, которые кристаллизовались в процессе исторического развития в продуктах человеческого труда, человеческой культуры. С этой точки зрения развитие психики понимается как особая форма обучения. Почему-то в нашей психологии получила признание и разработку лишь одна сторона взаимодействия субъекта с миром, сторона «присвоения», но осталась за бортом другая ее сторона, сторона кристаллизации психической деятельности в тех самых ее продуктах, которые затем становятся источником формирования индивидуальной психологии. А ведь без этого невозможно понять не только историческое развитие психики человека, но и развитие психики в онтогенезе.

Многие психологи часто, используя известную мысль К. Маркса о том, что «обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства» [1, стр. 37], делают упор на первой ее части, забывая о второй. К. Маркс и Ф. Энгельс справедливо упрекали традиционную психологию в бессодержательности и нереальности, так как она не исходила из понятия «действующего человека». А в нашей, советской психологии мы до сих пор не преодолели именно этот недостаток. В нашей психологии не получило в достаточной мере психологической конкретизации то положение марксизма, что психика человека развивается не столько в меру усвоения, сколько в меру изменения субъектом окружающей его действительности («...разум человека, — говорил Энгельс, — развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу» [2, стр. 545]). И в этом отношении, нам думается, прав А. В. Веденов, который постоянно требует от психологии изучения процессов творческой, созидательной деятельности человека [39].

Даже С. Л. Рубинштейн, который так много места уделил вопросу об активности сознания человека, в конкретно-психологическом

142

анализе не признает определяющую роль в человеческом поведении раз возникших психологических образований; фактически он не признает, что психика является той реальностью, которая может влиять на протекание как субъективных, так и объективных процессов. А без этого, как нам кажется, нельзя ни понять, ни изучать психологию личности, так как ее функция во взаимодействии человека с миром как раз и заключается в том, что она не только способствует возникновению у человека

устойчивости и независимости от непосредственного влияния окружающей среды, но и делает его в каком-то смысле творцом и себя самого, и того мира, в котором он живет.

Нам представляется также, что для построения целостной психологической концепции личности необходимо рассмотреть, с позиции общих, изложенных выше методологических положений, конкретный психологический путь формирования личности ребенка. Надо, опираясь на уже имеющиеся и на вновь добываемые в психологии факты, раскрыть особенности взаимодействия детей разных возрастов с окружающей их средой и понять возрастные психологические закономерности формирования личности ребенка. Только такой генетический подход, строящийся на экспериментальном материале, позволит нам понять личность как определенную, возникающую в в процессе жизни и деятельности ребенка структуру, а следовательно, раскрыть ее психологическую сущность.

Последующие главы книги и направлены на такого рода анализ.

143

Часть II

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ И ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Глава 1. СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

1. Различные подходы к характеристике возраста и понятие социальной ситуации развития. В настоящее время в психологии принято разделять развитие школьника на три последовательных этапа: младший, средний и старший школьный возраст. Такого рода деление не имеет строго установленной научной основы, оно носит в известной мере эмпирический характер.

Каждый из этих этапов характеризуется особой совокупностью условий жизни и деятельности учащихся и структурой тех психологических особенностей, которые формируются под влиянием этих условий. При этом связь между условиями жизни школьника и его психологическими особенностями носит сложный диалектический характер. С одной стороны, переход к новым условиям жизни подготавливается всем предшествующим ходом развития ребенка и становится возможным только благодаря тем успехам, которые он в этом развитии достигает. С другой стороны, требования, предъявляемые жизнью к ребенку на новом этапе его развития, обусловливают дальнейшее формирование его психики. Следовательно, психическое развитие ребенка представляет собой сложный процесс, понимание которого всегда требует анализа не только тех объективных условий, которые воздействуют на ребенка, но и уже сложившихся особенностей его психики, через которые преломляется влияние этих условий. Об этом приходится специально говорить потому, что до сих пор еще встречаются попытки вывести и возрастные и индивидуальные особенности ребенка

непосредственно из анализа внешних обстоятельств его жизни и тех воздействий, которым он подвергается.

144

Иначе говоря, еще и сейчас можно встретить среди психологов и педагогов забвение того несомненного положения, что психическое развитие ребенка имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается1.

Расчленяя психическое развитие школьника на три последовательных этапа — младший, средний и старший школьный возраст, тем не менее следует указать, что точных возрастных границ каждого из указанных этапов не существует; границы возраста подвижны, они сдвигаются в зависимости от конкретных обстоятельств жизни и деятельности ребенка и требований, предъявляемых к нему окружающими. Последние исследования в области детской и педагогической психологии (см. исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [202], [42]) показывают, например, что путем определенной организации учебной деятельности ребенка, путем изменения методики и содержания учебного процесса можно добиться уже в младшем школьном возрасте формирования некоторых психологических особенностей мышления, всегда считавшихся характерными только для учащихся средних классов, т.е. для подростков.

Однако подвижность возрастных границ отнюдь не свидетельствует об отсутствии качественно своеобразных этапов детского развития, характеризующихся всегда не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, а своеобразием некоторой целостной структуры личности ребенка и наличием специфических для данного этапа тенденций развития. Более того, можно даже предположить, что искусственное ускорение развития какой-либо одной функции может нарушить гармоническую структуру возрастного развития ребенка. Для иллюстрации этой мысли представим себе раннее развитие абстрактных форм мышления ребенка. Можно, конечно, научить младшего школьника относительно сложным формам мышления, которыми он будет даже спонтанно пользоваться. Но ведь конкретность детского мышления не случайна: она связана с его общей направленностью на окружающий мир, с его потребностью как

145

можно шире и полнее ознакомиться с явлениями действительности, приобрести достаточное количество фактических знаний и навыков. Лишив ребенка всего этого, мы создаем условия, при которых абстрактное мышление приобретет у него бессодержательный и схоластический характер. Несвоевременно и искусственно ускоряя развитие абстрактного мышления, мы нарушаем закономерный ход психического развития ребенка, качественно своеобразную структуру его возрастных особенностей.

Таким образом, каждый из школьных возрастов — младший, средний и старший

— отличается друг от друга качественно своеобразной структурой своих особенностей, а переход от одного возрастного этапа к другому представляет собой не эволюционный процесс, а диалектический скачок к новому качеству. В свое время Л. С. Выготский, желая подчеркнуть эту мысль, сравнивал процесс детского развития с метаморфозами, имеющими место, когда гусеница превращается в куколку, а куколка в бабочку. Развитие ребенка, подчеркивал он, заключается не в простом количественном увеличении того, что было дано с самого начала, а в качественном превращении одной формы в другую.

Есть много попыток дать психологическую характеристику отдельных возрастов, однако нельзя сказать, чтобы данный вопрос был удовлетворительно решен современной психологией. В этой области, как и в во многих других областях, еще очень сильно влияние ассоциативной психологии, препятствующей как целостному изучению ребенка, так и синтетической характеристике его возрастного психологического облика.

Характерными в этом отношении являются последние издания по возрастной психологии: «Психология младшего школьника», вышедшая в 1960 г. под редакцией Е. И. Игнатьева [72], и «Психология дошкольного возраста», вышедшая в 1964 г. под редакцией А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина [146]. И в той и в другой книге дается изложение возрастных особенностей отдельных психических процессов и функций, но полностью отсутствует попытка характеризовать их специфическую структуру и их связь с особенностями личности детей соответствующего возраста.

Следует учесть, конечно, что книга под редакцией А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина [146] является лишь

146

первой частью задуманной монографии и что во второй ее части предполагается дать характеристику различных видов деятельности дошкольника, в том числе и игры, которая, по мысли авторов, конституирует особенности личности детей этого возраста. Кроме того, надо отметить, что при анализе возрастных особенностей тех или иных психических процессов авторы стремились показать зависимость этих процессов от общего характера деятельности ребенка, в которую они включены, и от той ориентирующей функции, которую они в ней выполняют. Это делает указанную книгу принципиально отличной от традиционных работ по детской психологии, в том числе и от книги под редакцией Е. И. Игнатьева. Однако указанный подход все же не вносит радикального изменения в анализ и изложение экспериментального материала: личность ребенка в разбираемой книге все же остается за бортом, в ней отсутствует попытка дать характеристику структуры сознания дошкольника, а система потребностей и мотивов, без учета которых не могут быть поняты, с нашей точки зрения, никакие возрастные особенности психики ребенка, не нашла в книге своего места.

Правда, не во всех книгах по детской и педагогической психологии, вышедших у нас в последнее время, отсутствует характеристика возрастных особенностей личности ребенка. Так, например, Н. Д. Левитов сделал попытку наряду с характеристикой отдельных психических процессов и функций дать также характеристику и личности детей разных возрастов [101]. Однако нельзя считать эту попытку достаточно научно состоятельной. Характеристика возрастных психологических особенностей личности в книгах Н. Д. Левитова не опирается на данные научного исследования, она дается описательно, без раскрытия причин, обусловивших своеобразие каждого возраста, и без указания источников этого своеобразия. Отсюда ясно, что в такой характеристике отсутствует анализ движущих сил развития личности ребенка и закономерности перехода от одного этапа возрастного развития к другому.

Кроме того, возрастная характеристика личности дается у Левитова (как и во всех других книгах и учебниках) после характеристики возрастных особенностей отдельных психологических процессов и функций, а между

147

тем последние могут быть поняты только при рассмотрении их в аспекте возрастных особенностей. Личность же, в свою очередь, в характеристике Левитова, оказалась распавшейся на отдельные ее свойства — направленность, интересы, волю и пр.

Таким образом, даже в тех книгах, где сделана попытка дать возрастные особенности личности школьника, отсутствует характеристика структуры детской личности, не выделяется центральное для данного возраста новообразование, не анализируются его источники и влияние происшедшего в личности ребенка сдвига на другие психологические особенности возраста.

Иную, но далеко не лучшую картину представляет собой изложение возрастных особенностей в зарубежной психологии.

Правда, здесь, как правило, отсутствует традиционное описание возраста как совокупности определенного уровня развития отдельных психических процессов и функций. Но при целостной возрастной характеристике ребенка часто совершенно сознательно допускается эклектический и прагматический подход.

В современной зарубежной литературе этапы психического развития чаще всего рассматриваются с точки зрения тех естественных жизненных проявлений, которые типичны для детей данного возраста и которые ставят перед взрослыми специфические для этого возраста воспитательные проблемы1. Так, например, ранний возраст чаще всего рассматривается в аспекте основных биологических потребностей ребенка, его взаимоотношений с матерью и роли матери в формировании его психики. Рассматривается также проблема обучения в широком смысле слова: формирование у детей различных навыков, умений, приучение к опрятности, обучение ходьбе, языку и пр.

При изложении возрастных особенностей младшего школьника на первый план выдвигаются новые проблемы; в первую очередь это проблемы поведения ребенка в школе, его успеваемости в учении, словом, как говорят

148

за рубежом, проблемы, связанные с его «школьной адаптированностью».

Подростковый возраст опять-таки выдвигает свои специфические проблемы, анализ и изложение которых заполняет содержание разделов, посвященных характеристике этого периода детского развития. Это прежде всего проблемы конфликтов подросткового возраста, их источников, содержания, мер преодоления; это проблемы сексуального развития подростка, проблемы взаимоотношений в группе, формирования самооценки и пр.

Такого рода подход, несомненно, является более целостным и жизненным, чем традиционный подход ассоциативной психологии. Однако он вовсе не свидетельствует о более высоком теоретическом уровне современной зарубежной психологии. Характер изложения здесь определяется чисто прагматическим подходом к научным психологическим данным. Из всех разработанных до настоящего времени психологических концепций для решения той или иной конкретной проблемы возраста избирается та концепция, которая, как думают авторы, может лучше объяснить соответствующее явление или весь ход психического развития ребенка. Так, например, для того чтобы объяснить явление фрустрации, особенно характерное для подросткового возраста, патологическое развитие характера или наличие «социальной неадаптированности» ребенка, чаще всего используется психоанализ во всех его видах и разновидностях; для того чтобы объяснить процесс овладения навыками и умениями, процесс развития интеллектуальной сферы ребенка и пр., используются теории обучения, а для того чтобы понять социальное развитие ребенка — взаимоотношения в группе, усвоение им норм и правил общественной морали, на помощь призывается социальная психология — социометрия, теория роли и пр. При этом авторов, как правило, не смущает этот эклектизм, напротив, он провозглашается как норма научного мышления, как принцип.

Очень показательны в этом отношении рассуждения Муссена, Конжера и Кагана, которые они предпосылают в своей книге изложению материала по возрастной психологии. По их словам, в настоящее время нет ни одной исчерпывающей психологической теории, способной охватить всю ту информацию, какая уже собрана детской

149

психологией. Наиболее ценными по широте охвата психологических фактов являются, с точки зрения этих авторов, теории психоанализа и теории обучения. Первые дают научные объяснения проблемам, связанным с эмоциональным развитием ребенка, вторые позволяют понять процесс превращения ребенка из существа

беспомощного и зависимого в существо, способное к самостоятельному и независимому поведению. Есть и другие, отмечают они, более узкие, относящиеся к более частным проблемам развития психологические теории (например, теория умственного развития ребенка Ж. Пиаже), которые, по мнению авторов, все же должны быть использованы, так как они также вносят существенную лепту в понимание развития психики ребенка.

Таким образом, авторы считают, что для целей детской психологии, требующей понимания общего хода развития личности ребенка и проблем возраста, необходимо не ограничиваться рамками какой-либо одной теории, а обращаться к тем из них, которые кажутся им способными дать научное объяснение соответствующим явлениям и фактам.

Следовательно, конкретность и жизненность подхода в детской психологии за рубежом достигается не за счет создания новой психологической концепции развития, преодолевающей недостатки старой, ассоцианистической психологии, а за счет отказа от единой психологической теории, способной вобрать в себя основные психологические факты и дать целостную характеристику возрастных особенностей личности ребенка.

* * *

Попытку подойти к характеристике качественного своеобразия структуры психологических особенностей детей разных возрастов сделал в свое время Л. С. Выготский[1]. Во-первых, он развил и обосновал ту мысль, что на каждом этапе психического развития ребенка существует не только своеобразие отдельных психических процессов и функций, но и своеобразное их

150

сочетание. Иначе говоря, согласно его точке зрения, при переходе от возраста к возрасту растут и качественно изменяются не только отдельные психические функции, но и их соотношение, их структура. При этом, указывает он, различные психические функции растут и развиваются неравномерно. Для каждой из них существует свой период оптимального развития, и в этот период все другие функции действуют как бы внутри этой функции, через нее. Это и обусловливает своеобразие структуры детского сознания на каждом возрастном этапе развития [49, стр. 369—370].

Например, в раннем возрасте, с точки зрения Л. С. Выготского, характерным является доминирующее развитие восприятия. Все другие психические процессы и функции — память, внимание, мышление, эмоции и т.д. — осуществляются только через восприятие: память проявляется в форме узнавания, т.е. функционирует в меру деятельности восприятия, мышление носит наглядно действенный характер, т.е. осуществляется также лишь в пределах воспринимаемого и т. п.; даже радоваться и огорчаться ребенок раннего возраста может лишь по поводу того, что он непосредственно сейчас воспринимает: он громко плачет, когда уходит мать, но если мать уйдет так, чтобы он этого не видел, то соответствующего эмоционального

переживания не наступает.

В отличие от раннего возраста для детей-дошкольников, согласно взглядам Л. С. Выготского, характерна доминирующая роль памяти как средства накопления интенсивно приобретаемого в этот период личного опыта. В этом возрасте все психические функции, их своеобразие и их развитие, оказываются связанными именно с этим фактом. В школьном возрасте постепенно на первый план начинает выдвигаться мышление, а сама память, осуществляясь в связи и на основе мышления, начинает приобретать логический характер. Такой обмен местами между памятью и мышлением, происходящий в ходе детского развития, Л. С. Выготский иллюстрирует следующим простым примером. Если, говорит он, мы попросим ребенка-дошкольника ответить на вопрос, что надо делать, когда человек опоздал на поезд, то ребенок, как правило, решает эту мыслительную задачу при помощи простого воспоминания. Он не станет выяснять все обстоятельства, взвешивать их и на этой основе искать

151

выход из создавшегося положения; он ответит: «Надо сесть на скамейку и ждать другого поезда» или «надо вернуться домой» и т. п. И тот и другой ответ возникнет в зависимости от того, какой конкретный случай ребенок при этом вспомнит. Напротив, школьник особенно среднего или старшего школьного возраста, даже в тех случаях, когда перед ним стоит задача что-либо вспомнить, начинает рассуждать, чтобы путем соответствующих умозаключений вызвать нужные воспоминания. Следовательно, в то время как для дошкольника подумать — это значит вспомнить, для школьника вспомнить — это значит подумать.

Итак, согласно взглядам Л. С. Выготского, каждый возрастной период характеризуется особым строением сознания в целом (особой структурой межфункциональных связей и отношений), что, в свою очередь, обусловливает особый характер и особую роль каждой, входящей в структуру сознания психической функции.

Этим учением Л. С. Выготский нанес существенный удар традиционному пониманию развития как слагающемуся из развития отдельных психических функций. Однако ранняя смерть не дала ему возможности ни достаточно развить, ни обосновать высказанные положения и не позволила завершить на их основе конкретную психологическую характеристику возрастов.

Л. С. Выготский внес и еще один ценный вклад в проблему психического развития. Он пытался раскрыть не только его внутреннюю логику, но и понять связь психического развития ребенка с воздействиями окружающей среды. При постановке этой проблемы он исходил из положения, что условия жизни сами по себе, т.е. прямо, непосредственно, не способны определить психическое развитие ребенка, что в одних и тех же условиях могут формироваться разные особенности психики, и это, прежде всего, будет зависеть от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок. По существу это положение является конкретизацией в области психологии

известного диалектико-материалистического понимания развития как взаимодействия организма и среды.

В лекциях, прочитанных им в 1934 г. для студентов Московского медицинского института, он выдвинул положение о том, что для правильного понимания роли среды

152

в развитии ребенка нужно всегда подходить к ней не с абсолютной, а с относительной меркой. Среду, говорил он, надо рассматривать не как «обстановку развития», которая в силу заключенных в ней качеств уже тем самым определяет развитие ребенка; воздействия среды, по мысли Л. С. Выготского, сами меняются в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства ребенка они преломляются.

Это положение Л. С. Выготский считал важным не только для понимания процесса возникновения индивидуального своеобразия детей, но и для раскрытия их возрастных особенностей. Любой элемент среды, говорил он, по-разному воздействует на ребенка в зависимости от того, на какой стадии возрастного развития находится сам ребенок. Например, речь окружающих ребенка людей может быть совершенно одна и та же и тогда, когда ребенку 6 месяцев, и тогда, когда ему 3 года и 6 месяцев, но влияние ее в обоих случаях будет разным, так как дети раннего и дошкольного возраста стоят на разном уровне ее понимания. Следовательно, даже в тех случаях, когда воздействия среды остаются в своем объективном содержании неизменными, они по-разному влияют на ребенка в силу тех изменений, которые происходят в нем самом. Таким образом, для того чтобы понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка, следует учитывать не только те изменения, которые произошли в среде (например, при переходе из детского сада в школу), но и те изменения, которые произошли в самом ребенке и которые обусловливают характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие.

В связи с таким пониманием роли среды в психическом развитии ребенка Л. С. Выготский ввел очень важное понятие — понятие «социальной ситуации развития». Этим термином он обозначал то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

153

2. Переживание и его функция в психическом развитии ребенка. Верный принципу вести анализ сложных явлений не по элементам, а по «единицам», сохраняющим в простейшем виде свойства, присущие целому, Л. С. Выготский стал искать соответствующую «единицу» при изучении самой «социальной ситуации развития». В качестве таковой он выделил переживание (или «аффективное

отношение» ребенка к среде). Переживание, с точки зрения Выготского, есть такая «единица», в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т.е. то, что переживается ребенком, с другой — субъект, т.е. то, что вносит в это переживание сам ребенок и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития.

Отсюда следует, что для того чтобы понять, какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и, следовательно, как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к среде1.

154

Это положение Л. С. Выготского и введенное им понятие переживания представляются нам очень важными и продуктивными для детской психологии. Однако понятие переживания оказалось не раскрытым им до конца. В самом деле, даже в том случае, если для понимания причин, обусловивших индивидуальное (или возрастное) своеобразие психики ребенка, мы возьмем за отправную точку анализа его переживание, мы все равно должны будем прийти к необходимости снова вернуться к рассмотрению всех обстоятельств жизни и деятельности ребенка и всех имевшихся в этот момент особенностей его личности. Только в этом случае нам удастся понять и характер самого переживания и его функцию в психическом развитии ребенка.

Таким образом, можно сказать, что понятие переживания, введенное Л. С. Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств. Но именно поэтому нельзя рассматривать переживание в качестве далее неразложимого целого, необходимо ставить задачу дальнейшей расшифровки этого понятия и, следовательно, раскрытия тех сил, которые лежат за ним и в конечном счете обусловливают ход психического развития ребенка.

Л. С. Выготский сам не избежал необходимости постановки и решения этой кардинальной задачи. Он попытался также найти то решающее звено в движущих силах психического развития ребенка, которое определяет характер самого переживания, а следовательно, и то, как преломляются субъектом воздействия внешней среды.

Однако в этом пункте, как нам кажется, Л. С. Выготский сделал шаг назад, отступив в известном смысле на старые рубежи.

Л. С. Выготский считал, что характер переживания в конечном счете определяется тем, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства, т.е. уровнем развития его обобщений.

Если, говорил он, дети по-разному будут понимать (осознавать, осмыслять) одно и то же событие, оно будет

155

иметь для них совершенно разный смысл, а следовательно, будет и переживаться ими по-разному. Например, болезнь матери, обычно порождающая тяжелые переживания у детей младшего школьного возраста и у подростков, может слабо переживаться маленьким ребенком или даже переживаться им как веселое, радостное событие, так как глубоко понять эту ситуацию он еще не может, а взрослые позволяют ему многое, что в других обстоятельствах ему запрещалось. Поэтому указанное событие может наложить неизгладимый отпечаток на характер старших детей, но оказаться нейтральным по отношению к формированию характера у малыша.

В этом контексте Л. С. Выготский ссылается на особенности переживаний, характеризующих умственно отсталых детей, в отличие от нормальных. Одна и та же объективная ситуация, говорил он, приводит к совершенно разным последствиям, если центром ее является умственно отсталый, а не нормальный ребенок. В качестве примера он рассказал о своих клинических наблюдениях за одним очень уродливым по внешности умственно отсталым ребенком. Этого ребенка остальные дети часто дразнили, смеялись над ним, не принимали в игру. Для детей с нормальным интеллектом такая ситуация должна была бы стать источником очень тяжелых переживаний, это, в свою очередь, могло бы привести к различным психогенным расстройствам и к формированию определенных черт характера. Но у наблюдавшегося ребенка этого не случилось. И с точки зрения Л. С. Выготского, это понятно, так как умственно отсталый ребенок не был способен до конца понять смысл и значение сложившейся для него ситуации. Конечно, замечает Л. С. Выготский, всякий раз, когда ребенка дразнили или унижали, ему это было неприятно, но он не мог обобщить эти свои переживания, и поэтому они не накладывали соответствующего отпечатка на формирование его личности.

Таким образом, Л. С. Выготский как бы замкнул круг своих рассуждений. Он начинал с отрицания интеллектуалистического и атомистического понимания психики ребенка, выделил в качестве далее неразложимого целого переживание, как ту «единицу», которая позволяет понять характер влияния среды на ход психического развития,

156

а затем поставил это переживание в зависимость от уровня интеллектуальных возможностей ребенка. И если выдвинутое им понятие переживания (понятие аффективного отношения ребенка к среде) приблизило нас к пониманию истинных причин детского развития, то дальнейший поиск определяющего это развитие звена, закончившийся понятием обобщения, опять вернул нас к интеллектуалистическим позициям.

Положение Л. С. Выготского о том, что переживание в конечном счете определяется уровнем развития обобщений, т.е. пониманием, является неверным и

фактически. Повседневные наблюдения и анализ многочисленных педагогических явлений свидетельствуют, что при одном и том же понимании дети часто по-разному относятся к одному и тому же факту действительности, по-разному его переживают и по-разному на него реагируют.

Особенно отчетливо это можно видеть тогда, когда, например, ребенок, вполне понимая разумность и даже необходимость предъявленного к нему требования, все же отказывается ему подчиниться только потому, что оно вступает в противоречие с другими имеющимися у него в данный момент потребностями и стремлениями.

Положение Л. С. Выготского не подтверждается и практикой воспитания, которая свидетельствует, что сами по себе разъяснения, апеллируя к детскому сознанию, как правило, не способны привести к изменению аффективного отношения ребенка к действительности, т.е. к изменению его переживания. Более того, педагогический опыт свидетельствует скорее об обратном: о зависимости понимания (как и всех прочих психических процессов) от аффективного отношения ребенка к воздействующим на него обстоятельствам. Психологические исследования, которые в большом количестве проводятся сейчас у нас и за рубежом, в свою очередь, показывают, что наличие у ребенка определенных аффективных состояний часто мешает ему правильно воспринять, осмыслить те явления действительности, которые имеют отношение к его аффективному состоянию, и адекватно реагировать на них.

Попытка поставить во главу угла развитие обобщений неверна и потому, что последовательная реализация этой точки зрения (и это мы видели на примере рассуждений

157

самого Л. С. Выготского) с неизбежностью должна замкнуть психологический анализ в область чисто субъективных процессов, привести к порочному кругу, где одно из взаимосвязанных психических явлений получает свое объяснение через другое (в данном случае переживание через уровень развития обобщений). Тем самым психические явления как бы вырываются из реальных жизненных отношений, в систему которых они включены и внутри которых они только и могут получить свое объяснение.

Поэтому нам представляется важным прежде всего правильно понять психологическую природу самого переживания, а затем уже подвергнуть анализу зависимость особенностей переживания от того соотношения внутренних и внешних сил, которое его определяет.

* * *

В психологии уже не раз выдвигалась мысль, что чувства, эмоции, аффекты, словом переживания субъекта, являются отражением имеющихся у него актуально действующих потребностей. Например, Мак-Дауголл считает, что каждое

инстинктивное действие сопровождается специфичным для данного инстинкта переживанием: когда мы убегаем, говорил он, мы испытываем страх, когда нападаем — гнев, когда плюемся — отвращение [57]. К аналогичной точке зрения приходит и Ллойд Морган [222]. К. Коффка идет дальше указанных авторов в развитии этой мысли, утверждая, что аффекты (например, такие, как «сочувствие» или «ужас») «суть формы, под которыми осознаются потребности» [90, стр. 66].

Согласно изложенным точкам зрения характер переживаний должен свидетельствовать о характере и состоянии наличных у субъекта потребностей, и, по-видимому, чем более существенными будут эти потребности, тем более сильными и глубокими окажутся его переживания.

В самом начале своей научной деятельности Л. С. Выготский также придерживался мысли о глубокой внутренней связи между эмоциями субъекта и его потребностями.

158

Как и большинство психологов и биологов своего времени, он считал приспособление основным принципом развития органической жизни, в том числе и основным принципом психического развития ребенка. Ничто живое не может существовать, если его насущные, жизненно важные потребности не будут удовлетворены, а человек не может существовать и в том случае, если он не способен ответить тем требованиям, которые предъявляет к нему окружающая общественная среда. Отсюда ясно, что любое нарушение равновесия между субъектом и средой должно активизировать соответствующие потребности субъекта и приводить к развитию у него тех форм поведения и деятельности, тех свойств и качеств, которые необходимы для восстановления утраченного равновесия.

Анализируя в одной из своих ранних работ [45] происхождение эмоций из инстинктивных потребностей, Л. С. Выготский приходит к мысли, что эмоции «являются как бы результатом оценки самим же организмом своего соотношения со средой». Они возникают в «критические и катастрофические минуты поведения», в момент, когда равновесие между организмом и средой так или иначе нарушается. Эмоции, в понимании Л. С. Выготского, являются не пассивным состоянием организма, они побуждают его к активности, стимулируют и регулируют его взаимоотношение с окружающей средой, осуществляют всякий раз «как бы диктатуру поведения» [45, стр. 110].

Такой взгляд на эмоции, их происхождение и функцию позволяет понять, почему Л. С. Выготский в своих поздних исследованиях выделил именно «переживание» как центральное звено в психическом развитии ребенка. Однако остается непонятным, почему же, строя теорию психического развития ребенка, в этих своих поздних работах он стал искать объяснение характера переживаний в уровне развития интеллектуальных процессов. Следуя его же собственной концепции о происхождении

и природе эмоций, можно было бы сделать такой вывод: если мы хотим понять, как именно воздействует среда на ребенка и какое влияние она оказывает на его психическое развитие, нам надо проанализировать, в каком отношении эта среда находится к потребностям ребенка, в какой мере она способна их удовлетворить или,

159

напротив, лишить удовлетворения. А так как переживание отражает именно эту сторону взаимоотношений субъекта и среды, то наиболее прямым путем такого анализа будет анализ его переживаний. Другими словами, за переживанием, как мы думаем, лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения. И вся эта сложная система связей, весь этот мир потребностей и стремлений ребенка должен быть расшифрован для того, чтобы мы могли понять характер влияния внешних обстоятельств на психическое развитие ребенка.

Понимание, мера обобщения, с которой ребенок воспринимает окружающее, конечно, имеет значение как один из факторов, обусловливающих влияние среды. Более того, определенная мера понимания, безусловно, является необходимым условием этого влияния; кстати сказать, еще более необходимым условием является наличие у ребенка возможности, например, воспринять воздействующий на него раздражитель. Однако все эти условия, будучи необходимыми, тем не менее являются недостаточными для того, чтобы определить характер воздействия среды на ребенка. И следовательно, сколько бы мы ни изучали уровень мышления ребенка, мы не поймем из этого ни особенностей его переживаний, ни характера влияния на него тех или иных обстоятельств жизни.

Вернемся с этой точки зрения к примеру Л. С. Выготского, при помощи которого он пытался иллюстрировать свою мысль о ведущей роли понимания в детском развитии. Он говорил, что болезнь матери может не оказать влияния на развитие маленького ребенка, так как в силу ограниченности своего понимания он не сможет глубоко пережить это событие, и что, напротив, на старших детей эта болезнь может оказать сильнейшее влияние, она может повлиять на весь ход формирования их личности. Действительно, может случиться именно так, как говорит Л. С. Выготский, однако этого может и не случиться; например, старший ребенок может понять все, чем угрожает болезнь матери, но остаться к этому равнодушным. Следовательно, мера понимания не является здесь закономерно определяющей и характер переживания, и характер

160

развития ребенка. Для того чтобы выяснить, какое именно влияние окажет тяжелая болезнь матери на дальнейший ход формирования личности ребенка, по-видимому, надо рассмотреть, чего лишает его эта болезнь, т.е., иначе говоря, какая система потребностей ребенка окажется теперь, вследствие указанного события,

неудовлетворенной.

Действительно, можно легко себе представить, что тот или иной подросток, несмотря на полное понимание происходящего, не будет переживать ни чувства боли, ни боязни утраты, если мать выступала для него в качестве лица, постоянно подавляющего его свободу, мешающего реализации его стремлений и намерений. И также легко можно представить себе маленького ребенка, не способного понять страшную угрозу болезни, страдания матери, опасность утраты и тем не менее остро переживающего эту болезнь в виде чувства одиночества, покинутости, заброшенности и незащищенности, что, в свою очередь, не может не сказаться на формировании его характера.

Нам могут возразить, что при таком анализе также нет возможности с достоверностью закона предсказать, какое именно влияние окажет болезнь матери на того или иного ребенка. Однако нам кажется, что предвидение в этом случае принципиально возможно, только пока трудно осуществимо практически, так как трудно проанализировать всю сложнейшую систему мотивационной сферы ребенка. Это тем более трудно, что такого рода анализ предполагает учет не только самих потребностей и мотивов, но и возможностей их удовлетворения, замены одних потребностей другими, их переключения и овладения ими. Несмотря на указанную трудность, такого типа анализ достаточно успешно проводился и проводится в нашей лаборатории. Например, в исследовании Л. С. Славиной [169], направленном на изучение отдельных детей с аффективными переживаниями и агрессивными формами поведения, ей не только удавалось распутать имевший место в отдельных случаях сложный клубок детских переживаний и породивших эти переживания причин, но и воздействовать на детей, устраняя последствия тех неблагоприятных внешних и внутренних обстоятельств, которые в каждом отдельном случае имели место в развитии ребенка.

161

* * *

Изучая аффективную сферу детей с агрессивными формами поведения, детей-правонарушителей, просто недисциплинированных школьников или детей замкнутых, упрямых, нелюдимых, мы пришли к подтверждению мысли о том, что характер переживаний (их содержание и сила) будет зависеть, во-первых, от того, какие именно потребности (или их сочетание) отражает данное переживание, во-вторых, от степени удовлетворенности этих потребностей. Сложные многообразные переживания, переживания внутренне противоречивые, амбивалентные скрывают за собой и сложную структуру разнообразных потребностей и стремлений, разнообразных мотивационных тенденций. Таким образом, по характеру переживаний можно судить о структуре мотивационной сферы ребенка и, наоборот, зная потребности и стремления

ребенка, а также возможности их удовлетворения, можно с огромной долей вероятности предсказать характер его переживаний.

Приведем в качестве примера анализ соотношений между структурой мотивационной сферы и переживаниями несовершеннолетних правонарушителей, который можно сделать на основании психологических исследований, посвященных этой проблеме. Мы имеем в виду отчасти исследования П. Г. Бельского (в сотрудничестве с В. Н. Никольским), направленные на изучение эмоциональной сферы отклоняющихся от нормы несовершеннолетних правонарушителей [9], и главным образом исследование мотивационной сферы несовершеннолетних правонарушителей, проводимое в нашей лаборатории Г. Г. Бочкаревой [35].

П. Г. Бельский на основании очень большого и содержательного исследования приходит к утверждению, что в каждом отдельном случае существует определенное сочетание различных по своему характеру побуждений, которые и толкают субъекта к совершению правонарушения. При этом он все время подчеркивает нерасчленимое единство переживаний и побуждений. Более того, саму эмоцию П. Г. Бельский (вслед за Л. И. Петражицким) рассматривает как двусторонний процесс, заключающий в себе как переживание, так и побуждение.

В тех случаях, утверждает П. Г. Бельский, когда одна

162

эмоция тормозит другую, например, когда «утилитарно-практические» эмоции тормозят «социально-нравственную», то последняя гаснет не сразу. Она замирает постепенно, но замирая может причинять субъекту мучительные переживания в виде стыда, раскаяния, мук совести. Таким образом, согласно мысли П. Г. Бельского, указанные переживания являются выражением того, что энергия «правовых» или «нравственных эмоций» не нашла выхода и не получила своей разрядки.

Обобщая это положение П. Г. Бельского, мы можем сказать, что и в его понимании чувства и переживания являются не чем иным, как отражением динамических процессов, составляющих сущность актуально действующих потребностей. С этой точки зрения, например, победа «социально-этической» эмоции должна, по-видимому, вызывать у человека чувство удовлетворенности, приподнятости, гордости, а неразрешившийся конфликт потребностей должен переживаться как мучительная борьба с самим собой, должен вызвать чувство растерянности и колебания.

На основании такого рода предварительных соображений и было построено исследование Г. Г. Бочкаревой, направленное на раскрытие особенностей мотивационной сферы несовершеннолетних правонарушителей.

В результате этого исследования оказалось, что переживания детей-правонарушителей действительно могут помочь нам разобраться в системе имеющихся у них потребностей и мотивов.

Например, есть дети, которые крадут очень легко, без каких бы то ни было отрицательных эмоций. Они берут чужие деньги, покупают на них сладости, ходят в кино и т.д., не чувствуя при этом ни угрызений совести, ни даже сильной боязни быть пойманными с поличным. В этих случаях анализ полученного материала раскрывает наличие следующих внутренних факторов: достаточно сильные мотивы непосредственного порядка, связанные с желанием получить удовольствие и отсутствие не только сознательных моральных устоев, но и тех внутренних нравственных запретов, которые возникают у многих детей под влиянием непосредственно жизненного опыта и которые тормозят совершение аморальных поступков. Таким образом, безмятежное настроение ребенка, совершившего правонарушение, свидетельствует

163

об отсутствии нравственных тенденций, способных конкурировать с непосредственными потребностями ребенка, которые он удовлетворяет путем правонарушения. Отсутствие моральных тенденций в свою очередь свидетельствует о том, что у данного ребенка не было опыта того поведения, который формирует непосредственный нравственный протест против аморальных побуждений. Чаще всего имеет место даже обратный опыт поведения: в биографии таких детей часто уже с дошкольного возраста отмечается практика аморальных поступков, не встречавших со стороны взрослых осуждения, а иногда даже поощрявшихся близкими.

Но бывают дети (особенно подростки), для которых характерна «положительная» система переживаний, связанная с совершаемыми ими правонарушениями. Они не только не стыдятся своего аморального поведения, но переживают его как доблесть, бравируют им, всячески подчеркивая свое превосходство над детьми, которые придерживаются в своих поступках общепринятых нравственных норм. Это, если можно так выразиться, «принципиальные» правонарушители, правонарушители «по убеждению», рассматривающие свои поступки как своеобразное проявление мужества, ловкости, удальства. В этих случаях мотивами правонарушений является так или иначе сложившееся у подростка антиобщественное, аморальное мировоззрение, которое и побуждает его к совершению правонарушений, даже в тех случаях, когда у него отсутствуют сколько-нибудь сильно развитые потребности, связанные с непосредственным желанием получить удовольствие.

Наконец, существуют и такие дети, для которых правонарушение связано с довольно тяжелыми эмоциональными переживаниями. Они крадут деньги, употребляют их на удовольствия, но не испытывают при этом ни радости, ни удовлетворения. Они постоянно находятся в угнетенном состоянии духа, раскаиваются, плачут, зарекаются больше этого не делать, но через некоторое время снова совершают правонарушение.

Анализ материала показывает, что у таких детей очень сильны непосредственные потребности, которые способны затормозить имеющиеся у них

нравственные тенденции, но не способны вовсе уничтожить их влияние. Поэтому, как только непосредственные потребности этих

164

детей оказываются удовлетворенными и тем самым снижается их напряженность, появляются условия для высвобождения и активизации нравственных стремлений личности, которые и выражаются в раскаянии, принятии соответствующих нравственных решений и пр. Но проходит время, запретные потребности опять набирают силу — и все повторяется снова: проступок, тяжелые переживания в виде раскаяния, чувства вины, зароки и повторные правонарушения.

Как показывает исследование Бочкаревой и другие исследования, проводимые в нашей лаборатории, такой же по своему типу анализ может быть осуществлен по отношению ко многим другим переживаниям.

Например, в тех случаях, когда ребенок повышенно обидчив, негативистичен или агрессивен по отношению к окружающим, то в подавляющем большинстве случаев он оказывается неудовлетворенным в каких-то очень существенных для него потребностях общения или столкнулся с тем, что взрослые помешали реализации значимых для него притязаний. Изучение детей, отличающихся ярко выраженными аффективными переживаниями (исследование Л. С. Славиной [169]), всегда давало возможность исследователю найти ту систему жизненных отношений, в которых данный ребенок потерпел неудачу, либо обнаружить у него неуспех в достижении желаемого.

Конечно, все, что мы здесь привели в качестве иллюстрации своей мысли, очень упрощено и схематично. Действительность гораздо тоньше и сложнее, и для того чтобы разобраться в индивидуальных (или даже типичных) особенностях переживаний и мотивационной сферы несовершеннолетних правонарушителей или детей, потерпевших ущемление своих потребностей, необходим гораздо более многосторонний и детальный анализ. Однако даже в этих упрощенных примерах можно видеть действительное наличие определенной внутренней связи между характером переживания, его содержанием и силой, с одной стороны, а с другой — той системой потребностей и мотивов, отражением которых это переживание является[1]. Вместе с тем эти примеры свидетельствуют

165

также о том, что, идя от переживаний, мы можем распутать весь клубок определивших это переживание потребностей и стремлений субъекта, а следовательно, и весь клубок определяющих формирование личности внешних и внутренних обстоятельств.

Итак, проведенные исследования подтверждают мысль о том, что переживание действительно отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях с окружающей и общественной средой, и таким образом выполняет в жизни субъекта крайне важную функцию: «осведомляет» его о том, в каком

отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение, побуждая субъекта действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад.

Такое понимание природы и функции переживания вполне оправдано и теоретически. Для советской психологии положение о том, что психика возникла в процессе филогенетического развития как аппарат, ориентирующий субъекта в окружающей его действительности, является аксиоматичным. Но если образ, представление, понятие являются отражением окружающего человека предметного мира, то переживания являются продуктами отражения его взаимоотношений с окружающей действительностью. Такое отражение не менее важно для сохранения жизни субъекта, чем отражение самой действительности, так как именно оно побуждает его действовать в сторону регулирования этих взаимоотношений. Не случайно поэтому любое отражение объективной действительности, даже самое элементарное ощущение, всегда окрашено в тот или иной чувственный тон, определяющий отношение субъекта к этой действительности.

Конечно, такова лишь генетически наиболее ранняя и наиболее элементарная функция переживания. Надо учесть, что переживания, раз возникнув и образовав

166

сложную систему чувств, аффектов, настроений, начинают приобретать значение для субъекта и сами по себе. Так, ребенок может стремиться еще раз пережить нечто, уже однажды пережитое и ставшее для него привлекательным. В этом случае переживание из средства ориентации превращается в самоцель и приводит к возникновению новых потребностей — потребностей в самом переживании. Но и в этом отношении переживания не составляют исключения. Вся психика человека в процессе развития перестает быть лишь аппаратом ориентации и приспособления. Постепенно она приобретает для субъекта самостоятельное значение, превращается как бы в особую форму его жизни.

* * *

Попытка понять особенности переживаний, характерных для детей определенного возраста (или для данного конкретного ребенка), как мы уже говорили, приводит к необходимости анализа существующих у ребенка потребностей и стремлений в сочетании с объективными возможностями их удовлетворения. Однако, для того чтобы осуществить такого рода анализ, необходимо привлечь некоторые дополнительные понятия, без которых ни теоретически, ни практически не может обойтись указанный психологический анализ. Это — понятия о месте, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений, и о его собственной внутренней позиции в жизни.

По существу оба эти понятия являются лишь выражением в области психологии

общего марксистского положения о том, что общественное бытие человека определяет его сознание.

К необходимости ввести понятия о месте ребенка среди окружающих и о его внутренней позиции мы пришли в процессе психологического исследования отдельных детей, где перед нами стояла задача изучить индивидуальные особенности их аффективного отношения к действительности и определить условия, повлиявшие на формирование этих особенностей. Для решения такой задачи общие философские знания были недостаточно конкретны и требовалось на их теоретической основе разработать собственно психологические положения и понятия, опираясь на которые можно было бы раскрыть, как

167

же именно данное индивидуальное бытие ребенка обусловило возникновение индивидуальных особенностей его потребностей и стремлений, шире говоря, особенностей его отношения к действительности.

Например, при изучении неуспевающих школьников было обнаружено, что подавляющее большинство из них учится ниже своих интеллектуальных возможностей, так как у них сложилось к учению и школе отрицательное аффективное отношение. У одних это была нелюбовь к самому учению, у других — равнодушие к своим успехам, у третьих — неуверенность в себе и боязнь оказаться отстающим. При этом характер этих переживаний определял и поведение учащихся в школе и даже формирование у них целого ряда особенностей личности, прямо не связанных с учением и школой.

Анализ условий возникновения такого отношения обнаружил, что и его наличие и его характер зависят прежде всего от двух обстоятельств: с одной стороны, от того, в какой мере учение фактически определяет положение ученика среди окружающих его людей и его взаимоотношения с ними; с другой — в какой мере школьник способен ответить тем требованиям, которые к нему предъявляются учением. Например, если положение ребенка в семье и школе, отношение к нему родных и сверстников, оценка его личности окружающими определяются его учебными успехами, а он в силу недостаточной подготовленности к школьному обучению или в силу каких-либо других причин не может добиться хорошей успеваемости, то в таких случаях, как показывают исследования нашей лаборатории, ребенок дает яркую аффективную реакцию на указанные обстоятельства и у него возникает отрицательное отношение к учению, а иногда даже и к школе [21], [166]. Если же, напротив, школьник независимо от своих учебных успехов, благодаря каким-то другим своим качествам пользуется расположением и вниманием окружающих, он часто и не стремится учиться лучше, вполне удовлетворяясь положением среднего или даже слабого ученика [166]. Ряд конкретных фактов, подтверждающих это положение, приведен в исследовании Л. С. Славиной [163], специально посвященном вопросу о роли семьи в формировании у детей отношения к учению и школе. В работе описывается, в частности, такой случай,

когда в одной и той

168

же семье, т.е. в одних и тех же внешних обстоятельствах, у двух детей сформировалось разное отношение к учению, источником чего было разное значение, которое родители придавали учебным успехам того и другого ребенка. В том же исследовании описан также случай, когда ребенок с очень невысоким уровнем интеллектуального развития и не обладающий достаточно выраженными познавательными интересами, учился все же хорошо, прилагая для этого значительные усилия, только потому, что, живя без отца, с матерью и маленьким братом, он занял в семье положение старшего, который должен был в дальнейшем благодаря образованию поддерживать и обеспечивать семью. В работе показано также, что те школьники, которым учение давалось с трудом и которым удавалось занять определенное положение в семье при помощи другого вида деятельности (например, при помощи участия в домашнем труде, ухода за малышами и пр.), часто вовсе переставали заботиться о своих учебных успехах, спокойно пребывая в школе на положении слабых учеников.

Все эти и аналогичные факты легче понять, если учесть, что поступление в школу знаменует перелом в жизни ребенка, характеризующийся прежде всего тем, что ребенок, став школьником, получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься серьезной, общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними.

Имеющиеся в наших исследованиях данные [26] показывают, что подавляющее большинство детей к концу дошкольного возраста начинает стремиться к новому для них общественному положению школьника и к выполнению связанной с этим положением новой общественно значимой деятельности — учению.

В свете этих данных становится понятным, почему отношение школьника к учению прежде всего зависит от того, в какой мере учение оказалось средством реализации его стремления к новому общественному положению. Становится понятным, например, что в тех случаях, когда, поступив в школу, дети непосредственно не чувствуют изменения своего положения, т.е. если их учебные успехи ничего не меняют в их взаимоотношениях с родителями, то в глазах этих детей положение школьника

169

постепенно обесценивается, вместе с чем теряют свою привлекательность и все обязанности школьника, а учение начинает выступать для них лишь своей трудной стороной. В таких случаях у многих из этих детей начинает формироваться равнодушное, а иногда даже отрицательное отношение к учению. Конкретный характер такого отношения зависит от трудности, с которой дается ребенку учение, от его общего развития, от наличия или отсутствия у него познавательных интересов и,

наконец, что самое главное — от того, нашел ли данный ребенок воплощение своих стремлений к новому образу жизни в каком-либо другом виде деятельности или нет.

Становится далее понятной и система аффективных переживаний, связанных у некоторых детей с учением и школой. Ведь учение и те взаимоотношения, которые строятся на его основе, являются главным содержанием жизни и деятельности в этом возрасте. Поэтому невозможность для некоторых детей по тем или иным причинам завоевать себе в процессе учения определенное место в системе взаимоотношений с окружающими может вызвать у ребенка конфликт с ними, а иногда и с самим собой.

Исследования недисциплинированных школьников целиком подтвердили положения и факты, полученные при изучении неуспевающих школьников. Они показали, что плохое поведение ученика очень часто возникает как форма протеста против сложившегося к нему отношения, как реакция на неуспех и как способ утвердить себя среди окружающих, а иногда, в более старшем возрасте, и как способ утвердить себя в своих собственных глазах. В наших исследованиях часто наблюдалось, что дети, не умевшие при помощи учения занять то положение в коллективе, на которое они внутренне претендовали, начинали «утверждать» себя, разыгрывая роли «неисправимых», «шутов» и пр. Особенно часто среди недисциплинированных школьников встречались учащиеся, потерявшие по тем или иным причинам завоеванное ими ранее положение хорошего ученика или отличника. Например, в исследовании Т. В. Драгуновой [144]) у одной девочки-подростка был обнаружен целый комплекс общественно отрицательных черт — упрямство, негативизм, злобное отношение к окружающим, зазнайство, полное нежелание подчиняться правилам поведения в школе. Анализ

170

жизни этой девочки показал, что в период начального обучения она незаслуженно (благодаря неправильному отношению к ней учительницы) занимала в классе положение хорошей ученицы, а в V классе потеряла это положение, и весь комплекс описанных черт явился реакцией на эту потерю.

Таким образом, анализ всех фактов, полученных нами при изучении неуспевающих и недисциплинированных школьников, обнаруживает, что воздействия среды не являются рядоположными с точки зрения их влияния на развитие. Они составляют известную систему, причем центром этой системы являются воздействия, связанные с тем положением, которое данный ребенок занимает среди окружающих его людей, вернее, среди тех людей, от которых непосредственно зависит его эмоциональное благополучие. В свою очередь положение данного конкретного ребенка определяется двумя условиями: во-первых, исторически сложившимися требованиями общественной среды, предъявляемыми к детям соответствующего возраста (с этой точки зрения мы можем говорить о положении дошкольника, школьника, рабочего подростка, иждивенца и пр.); во-вторых, теми требованиями, которые окружающие

предъявляют к данному ребенку, исходя из индивидуальных особенностей развития самого этого ребенка и из конкретной ситуации, сложившейся в данной семье. Например, положение единственного ребенка или заброшенного ребенка в раннем и дошкольном возрасте, или положение одаренного школьника, которому в семье прочат блестящее будущее, или, наконец, положение подростка, который оказался единственным кормильцем в семье, и т.д. и т. п.

Здесь могут возникнуть и сложные противоречия в самих объективных требованиях, предъявляемых к ребенку. Например, учителя и воспитатели, как правило, рассматривают всякого ребенка прежде всего как ученика, как школьника. Родители же могут рассматривать ребенка прежде всего как помощника по хозяйству, а учение считать делом для него второстепенным и необязательным. Наконец, может выступить и третья сила — детский коллектив, если он предъявляет к своим членам особые требования, не совпадающие с требованиями учителей и родителей. Кстати сказать, эта третья сила может оказаться решающей, особенно для подростков,

171

для которых их место в коллективе, взаимоотношения с товарищами часто являются самыми важными. Все это создает очень сложную ситуацию, которую необходимо тщательно анализировать и учитывать при рассмотрении объективных обстоятельств, влияющих на формирование личности ребенка. И хотя определить место, которое занимает ребенок в системе объективных отношений, в случаях таких противоречивых требований становится трудно, так как оно выражено менее четко и определенно, подход к рассмотрению ситуации развития ребенка с этой точки зрения не теряет своего значения.

В сущности и Л. С. Выготский, когда пытался понять конкретные условия развития того или иного ребенка и определить характер его переживаний, также фактически учитывал то место, которое данный ребенок занимает в системе жизненно важных для него отношений. В уже упомянутых выше лекциях (см. стр. 149) он приводит случай из клинической практики, отчетливо показывающий зависимость между положением ребенка в семье, переживанием им семейной ситуации и тем, какое все это имеет значение для формирования его личности. Случай этот состоит в следующем: в одной и той же семье, где не было отца, а мать периодически страдала психическим расстройством, росли трое детей, на развитии которых тяжелая жизненная ситуация сказалась совершенно по-разному. В частности, в то время как младший ребенок оказался задержанным в своем психическом развитии, робким, пассивным, застенчивым, старший, напротив, обнаруживал черты ранней психической зрелости, был активен, рассудителен, заботлив, на него, по словам окружающих, можно было вполне положиться.

Отметив эти различия, Л. С. Выготский анализирует далее конкретную ситуацию развития, сложившуюся для каждого из детей и вызвавшую эти различия. Младший

ребенок, как указывает Л. С. Выготский, и не мог ответить на эту ситуацию иначе, чем развитием так называемых защитных невротических симптомов, так как оказался в силу своей возрастной беспомощности в положении страдающего существа, вынужденного пассивно принимать на себя все отрицательные воздействия окружающей его тяжелой обстановки. В противоположность этому старший мальчик, которому к моменту заболевания

172

матери было уже десять лет, был поставлен в положение взрослого, на ответственности которого оказалась вся семья, и он действительно в меру своих сил во время приступов болезни матери заботился о младших детях, организовывая жизнь и быт семьи. На его долю, говорит Л. С. Выготский, выпала особая роль в семье, она и обусловила тот тип развития, который оказался характерным для этого ребенка.

Следовательно, хотя Л. С. Выготский и выдвинул общий тезис о том, что переживание ребенка и весь ход его психического развития определяется уровнем понимания ребенком окружающей среды, практически, чтобы объяснить описанный им случай, он все же анализировал то реальное положение, которое каждый из детей занимал в сложившихся обстоятельствах и которое фактически определило и переживания каждого из них, и поведение, и специфические черты развития.

Интересно отметить, что и очень многие другие психологи, отнюдь не склонные в теоретическом плане разделять изложенные здесь взгляды, фактически в своем конкретном анализе тех или иных случаев развития отправляются от рассмотрения того места, которое занимает ребенок в жизни со всеми вытекающими отсюда психологическими последствиями. Например, в работе А. Г. Ковалева и В. Н. Мясищева, посвященной изучению характера [81], приводится, в частности, пример того, как по-разному сложились характеры двух девушек — однояйцевых близнецов — только потому, что каждой из них в семье было определено разное место. Одну из девочек стали считать старшей, с раннего детства ее стали называть старшей сестрой, ей поручалось присматривать за «младшей», отвечать за ее поведение и первой включаться в выполнение всякого рода поручений. «Следовательно, — заключают авторы, — различие отношений родителей к детям определяет и различие их характеров даже тогда, когда они живут и воспитываются в одних и тех же условиях и имеют одни и те же природные задатки, как это бывает у однояйцевых близнецов» [79, стр. 192].

Хотя, как видно из этого заключения, авторы обошлись без понятий «социальная ситуация развития», «место ребенка в жизни» и пр., а ограничились лишь понятием «отношение», они фактически рассматривали

173

не только это отношение, но именно всю ситуацию развития каждого ребенка, то особое место, которое каждый из них занял в семье благодаря отношению родителей, и

ту деятельность, которую он при этом выполнял.

Ведь совершенно ясно, что никакое отношение само по себе не может ничего определить в формировании личности ребенка, если в результате этого отношения не изменится весь образ жизни ребенка, его права и обязанности, требования, которые к нему предъявляют окружающие, а вместе с тем и его собственные притязания, его собственные намерения и стремления. Авторы цитируемой работы правильно описали ситуацию развития обоих детей и фактически выделили ведущее звено — разное положение обеих сестер в семье, определившее собой разное поведение девочек и разный характер их деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми и друг с другом; именно это определило различие и в формировании их личности.

А. Л. Шнирман, изучая коллектив как важнейшее условие формирования личности школьника, также пришел к выводу, что влияние коллектива на отдельную личность зависит не только от черт самого коллектива, но и от того, какое место занимает сам школьник в жизни и деятельности коллектива [196].

Таким образом, и наши собственные исследования и исследования других психологов свидетельствуют о том, что, для того чтобы понять характер воздействия среды на ребенка, надо прежде всего рассмотреть то место, которое он занимает в этой среде. Такое рассмотрение позволяет понять идущие от среды воздействия не как простую их совокупность, а как некоторую определенную систему.

* * *

Но если анализ факторов психического развития надо начинать с анализа того места, которое ребенок фактически занимает в среде, то ограничиваться только этим анализом никак нельзя. Ведь ребенок на каждом этапе своего возрастного и индивидуального развития уже обладает определенными психологическими особенностями, возникшими в предшествующий период его развития. Эти особенности, раз возникнув под влиянием среды,

174

становятся затем хотя и внутренними, присущими субъекту, но тем не менее также вполне реальными факторами его развития. В самом деле, если, например, школьник, перейдя в V класс, не владеет теми формами мышления и теми предварительными знаниями и навыками, которые необходимы для успешного овладения программой V класса, то этот факт не менее объективен и значим для дальнейшего развития ребенка, чем тот факт, что он учится в V классе и к нему предъявляются соответствующие требования. Более того, исследования показывают, что именно соотношение внешних требований с возможностями и потребностями самого ребенка составляет центральное звено, определяющее его дальнейшее развитие.

Однако внутренние факторы, так же как и внешние, не являются рядоположенными с точки зрения их влияния на поведение ребенка и на дальнейший

ход его психического развития. Так же как и внешние факторы, они представляют собой систему, которую мы обозначаем понятием «внутренняя позиция» ребенка. Внутренняя позиция складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обусловливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды.

Исследования индивидуальных особенностей в развитии отдельных детей обнаруживают, что какие бы воздействия не оказывала среда на ребенка, какие бы требования она к нему ни предъявляла, до тех пор, пока эти требования не войдут в структуру собственных потребностей ребенка, они не выступят действительными факторами его развития; потребность же выполнить то или иное требование среды возникает у ребенка лишь в том случае, если его выполнение не только обеспечивает соответствующее объективное положение ребенка среди окружающих, но и дает возможность занять то положение, к которому он сам стремится, т.е. удовлетворяет его внутреннюю позицию.

175

Особенно отчетливо расхождение между требованиями к ребенку и его собственными потребностями и стремлениями обнаружилось в нашем исследовании при изучении первоклассников, оказавшихся еще не готовыми к школьному обучению [20]. В этих случаях положение, которое, поступив в школу, занял ребенок, объективно расходилось с его собственным отношением к делу, его поведением, потребностями и стремлениями, обусловленными предшествующей историей развития. Будучи объективно уже школьником, такой ребенок внутренне продолжал еще оставаться дошкольником: он не воспринимал учение как серьезное общественно значимое дело, продолжал относиться к нему, как к игре, игнорировал требования учителя, легко, не придавая этому особого значения, нарушал правила школьного поведения. В этих случаях требования, которые предъявила ребенку жизнь, вступив в противоречие с его собственными стремлениями и потребностями, не были способны вызвать у него нужное поведение и не могли, следовательно, в должном направлении повлиять на его дальнейшее психическое развитие.

Аналогичное противоречие, но у других детей и в других условиях, мы наблюдали в одной из школ-интернатов, где наше внимание было привлечено тем, что у некоторых воспитанников стала обнаруживаться тенденция делать многое исподтишка, вести себя на глазах воспитателей иначе, чем в их отсутствие. Проанализировав это явление, мы убедились, что в основе его возникновения лежало определенное соотношение воздействующих на детей внутренних и внешних факторов.

Эти дети пришли в интернат из очень неблагоприятных условий и потому крайне дорожили и самим интернатом и своим положением в нем. Однако в интернате к ним, так же как и к другим детям, были сразу же предъявлены высокие требования: к дисциплине, опрятному виду, прилежанию и пр. Но они не могли выполнить эти требования, так как их предыдущая жизнь в семье не подготовила их к этому. Как реакция на создавшуюся ситуацию у этих детей начали формироваться указанные отрицательные черты поведения. При этом характер и содержание формирующихся черт — лицемерие, подхалимство, лживость и пр. — отвечали потребности детей сохранить свое место в школе-интернате, а не тем требованиям, которые к ним

176

были предъявлены взрослыми, — быть прилежными, организованными, аккуратными и т.д. Все сказанное обнаруживает, что, для того чтобы понять, как именно формируются у ребенка те или иные новые черты, необходимо различать объективное положение ребенка, которое он занимает в жизни, и его собственную «внутреннюю позицию», т.е. то, как он сам, благодаря истории своего развития, создавшей у него определенный опыт и определенные черты, относится к окружающему и прежде всего к своему положению и к тем требованиям, которые оно к нему предъявляет. Анализ объективного положения ребенка дает возможность понять систему требований, которые к нему предъявляет среда, а изучение «внутренней позиции» — систему его собственных потребностей и стремлений. Наши исследования показали, что в тех случаях, когда удавалось понять внутреннюю позицию ребенка, не только становилось ясным его отношение к тому или иному отдельному явлению, но выявлялась и вся система его отношений к действительности. Вместе с тем попытка в процессе исследования перестроить отношение ребенка к центральным для него явлениям действительности обнаружила невозможность достигнуть этого, не изменив его внутренней позиции. Мы убедились в том, что от характера этой позиции ребенка и ее соотношения с его внешним положением и с его реальными возможностями зависит вся система переживаний и его дальнейшее психическое развитие.

Итак, подводя итог всему изложенному, мы можем сделать следующий вывод: исследованиями нашей лаборатории можно считать установленным, что формирование личности ребенка определяется соотношением между тем местом, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений (а следовательно, и между соответствующими требованиями к нему), с одной стороны, и теми психологическими особенностями, которые у него уже сформировались в результате его предшествующего опыта, — с другой. Именно из этого соотношения возникает та внутренняя позиция ребенка, т.е. та система его потребностей и стремлений (субъективно представленных в соответствующих переживаниях), которая, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у него новых психических качеств.

177

*   *

*

Вышеизложенные положения имеют силу не только для понимания условий формирования индивидуальных особенностей личности ребенка, но и для понимания движущих сил возрастного развития детей и причин, обусловливающих типичные особенности их возрастного психологического облика. Это положение мы попытаемся обосновать в дальнейшем, при характеристике психологических особенностей детей разных возрастов.

Впервые попытку объяснить своеобразие возрастной характеристики ребенка тем местом, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений на разных этапах своего развития, сделал А. Н. Леонтьев. Характеризуя в одной из своих работ некоторые черты детей дошкольного возраста, он пишет: «Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связывающую их общую основу. Это та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях» [105, стр. 498]. Это объективное место детей дошкольного возраста, согласно А. Н. Леонтьеву, определяется прежде всего тем, что все их основные жизненные потребности удовлетворяются взрослыми. «Но, — пишет далее А. Н. Леонтьев, — если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совсем иначе. Это ничего, что он еще мало знает, мало понимает: тем скорее он переосмыслит известное ему, тем скорее изменится его общий психический облик» [105, стр. 499].

Высказав эти положения и отвергнув, таким образом, механистическое и интеллектуалистическое понимание детского развития, А. Н. Леонтьев тем не менее не был до конца последователен в дальнейшем развитии и конкретизации этих общих положений. «Итак, — пишет он далее, — изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих

178

силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития: оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его жизнь, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. А ее развитие в свою очередь зависит от наличных жизненных условий.

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях

его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает» [105, стр. 501—502].

Здесь, нам кажется, появляется какая-то неясность в основных отношениях, которые должны быть учтены для понимания движущих сил психического развития ребенка. Ведь место, которое занимает ребенок в жизни, позиция, с которой, по словам самого же А. Н. Леонтьева, для ребенка открывается окружающая его действительность и мир человеческих отношений, и есть та социальная ситуация развития, в которой в сложном единстве слиты внешние и внутренние условия и от особенностей которой будет зависеть и деятельность ребенка, и его поведение, и, следовательно, весь ход формирования его личности. С этой точки зрения остается непонятным высказывание А. Н. Леонтьева о том, что место, занимаемое ребенком в жизни, характеризует лишь наличную, уже достигнутую ступень, а определяет развитие ребенка «сама его жизнь», т.е. его реальная деятельность.

Нам представляется, что А. Н. Леонтьев правильно подчеркивает мысль о том, что движущие силы развития имеют динамический характер и связаны с активностью субъекта, т.е. с тем способом, каким осуществляется его взаимодействие с окружающей средой. Но нельзя отрывать понятие деятельности от понятия позиции, так как сама деятельность определяется положением ребенка в среде и является лишь средством удовлетворения связанных с этим положением потребностей.

Ведь не случайно сам А. Н. Леонтьев выделил в качестве ведущей деятельности для детей дошкольного возраста игру, а для школьников — учение. И та и другая деятельность непосредственно связаны и определены характерной

179

для детей указанных возрастов жизненной позицией.

Кроме того, исследованиями, проведенными в нашей лаборатории (о которых в дальнейшем мы будем говорить еще неоднократно), было установлено, что в процессе одной и той же деятельности могут формироваться разные качества, разные психические свойства, так как ребенок усваивает лишь то из окружающей его действительности и из своей деятельности, что отвечает его потребностям.

Таким образом, мы можем сказать вслед за А. Н. Леонтьевым: конечно, развитие психики осуществляется в процессе жизни и деятельности ребенка, но это слишком общее положение. Надо понять конкретную социальную ситуацию развития, специфическую для каждого возрастного этапа развития ребенка, а это значит — определить то место в системе общественных отношений, которое занимают дети соответствующего возраста, те требования, которые в связи с этим к ним предъявляет общество, те права и обязанности, которые с этим связаны. Но для понимания социальной ситуации развития надо иметь в виду также и то, с чем приходят дети к данному возрастному этапу, с какими возможностями и потребностями, возникшими в предшествующий период и имеющими актуальное значение на данном этапе развития.

Следовательно, нам необходим анализ как внешних, так и внутренних факторов развития, взятых в их единстве и взаимообусловленности, так как, только учитывая это единство, мы сможем понять ту структуру стремлений и потребностей ребенка, процесс удовлетворения которых определяет его развитие в данный возрастной период. Именно в этом контексте Л. С. Выготский выделил в качестве «единицы» психологического анализа понятие «переживание», а А. Н. Леонтьев — понятие «позиции». Однако, нам кажется, что А. Н. Леонтьев грешит против самого себя, когда снова в дальнейших своих рассуждениях (и исследованиях) отбрасывает понятие «позиции» и возвращается к гораздо более общим и психологически неопределенным понятиям — «сама жизнь», «реальные процессы жизни», «деятельность ребенка».

180

Глава 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРВИЧНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕБЕНКА КАК ДВИЖУЩИХ СИЛ ЕГО РАЗВИТИЯ

1. Биологизаторский подход в понимании психического развития ребенка. Выдвинутое положение о развитии потребностей обязывает нас к построению гипотезы о том, какие же именно элементарные потребности побуждают поведение детей и с самого раннего возраста определяют их психическое развитие. Иначе говоря, нам надо понять, каковы те исходные потребности, которые в процессе своего дальнейшего качественного преобразования приводят к сложным формам так называемых духовных потребностей человека, и каковы ступени их развития. Лишь в этом случае мы сможем понять возрастную характеристику потребностей и возрастные особенности личности ребенка.

Мы начнем с того, что попытаемся проанализировать развитие ребенка в самом раннем возрасте, так как в этот период с наибольшей отчетливостью могут быть вскрыты источники человеческих побуждений.

До сих пор многими зарубежными психологами младенец рассматривается как существо, находящееся во власти инстинктивных влечений, полностью погруженное в переживания потребностей своего организма. С этой точки зрения все специфически человеческое рассматривается как относительно шаткая социальная надстройка, возникающая на мощном все определяющем фундаменте инстинктивных влечений. И чем моложе ребенок, чем меньше он «обработан» социальным влиянием, тем больше он подчинен действию изначально присущих ему влечений и инстинктов.

181

Наиболее значительным и последовательным выразителем такого понимания первичных потребностей и влечений является Фрейд, и именно он оказал в свое время и продолжает оказывать до сих пор самое большое влияние на понимание детских потребностей и их значения в развитии ребенка. Поэтому остановимся несколько подробнее на его взглядах по указанному вопросу.

Для того чтобы понять учение Фрейда о движущих силах психического развития ребенка и его представления об особенностях аффективной жизни в младенческом возрасте, напомним его трактовку природы влечения [186, стр. 103—124].

Понятие влечения Фрейд противопоставляет понятию раздражения. Раздражение, говорит он, исходит от внешнего мира, оно действует толчками, от случая к случаю, и вызывает ответное рефлекторное действие. Смысл этого действия — избавить организм от влияния раздражителя. Следовательно, существенным для раздражения, по мысли Фрейда, является не то, что оно есть необходимое для жизни субъекта связующее звено между ним и внешним миром, а то, что оно нарушает покой субъекта, который во внешнем мире вовсе не нуждается. Кроме того, для раздражения характерно то, что оно всегда вызывает рефлекс избегания, и то, что от него можно уйти, убежать, при помощи единого целенаправленного движения.

В отличие от этого, влечения исходят не из внешнего мира, а изнутри организма. Они имеют характер постоянно действующей силы, присущей самому субъекту. От влечения, согласно утверждению Фрейда, нельзя избавиться бегством, от него нельзя уклониться — его можно только удовлетворить. Таким образом, влечения, с точки зрения Фрейда, предъявляют к нервной системе субъекта гораздо более высокие требования. Если воздействия внешнего мира (раздражения) ставят задачу избавиться от них, то влечения побуждают активность субъекта, требуют от него сложной последовательной деятельности, направленной на изменение внешнего мира, с целью удовлетворения имеющихся у субъекта влечений. Поэтому для Фрейда именно влечения, а не внешние раздражения являются настоящими двигателями развития самого субъекта, его нервной системы, его поведения, его психики.

Фрейд с доходящей до абсурдности последовательностью развивает эту мысль. Он считает, что все психическое

182

развитие человека есть создание аппарата, обеспечивающего наилучшее, наиболее совершенное приспособление его к действительности с целью удовлетворения его влечений. Так, например, внимание возникает как функция, в задачу которой входит периодическое обследование внешнего мира для того, чтобы субъекту наперед были известны данные, которые необходимо учитывать, «если появится неотвратимая внутренняя потребность». Память возникает для того, чтобы фиксировать результаты производимого вниманием обследования; мышление — выполняет функцию сравнения и отбора тех же данных и в тех же целях [186, стр. 84—85]. Таким образом, вся психика, все сознание человека представляется Фрейду как огромное реактивное образование, созданное на потребу изначальных влечений человеческого организма. Как известно, наиболее мощными влечениями он считает влечения Я и сексуальные влечения. При этом наиболее значительными он полагает последние, так как влечения Я выражают инстинкт самосохранения (т.е. сохранение

отдельного индивида), а сексуальные влечения имеют в виду сохранение рода (т.е. воспроизведение многих индивидов).

Из указанного понимания влечений и развивается концепция Фрейда относительно содержания и особенностей первичных форм душевной жизни ребенка и о движущих силах ее дальнейшего развития.

Согласно утверждению Фрейда, ребенок начиная с младенческого возраста находится во власти сексуальных влечений, данных в их начальной, т.е. прегенитальной, форме. Так как целью влечений является их удовлетворение (выражающееся в переживании наслаждения) и так как на ранних стадиях развития сексуальным объектом, способным удовлетворить эту потребность, может быть собственное тело ребенка, то он, по выражению Фрейда, «не нуждается во внешнем мире и не стремится к нему». Ребенок на ранних стадиях своего развития представляет собой «чистейшее наслаждающееся Я», для которого принцип наслаждения превыше принципа реальности1 [186].

183

Психологическая характеристика младенца, данная Фрейдом, оказала огромное влияние на детскую психологию и до сих пор в значительной степени (полностью или частично) определяет представления психологов и об особенностях душевной жизни младенца, и о движущих силах психического развития ребенка.

Достаточно в этом отношении сослаться на крупнейших психологов XX столетия: К. Бюллера и Ж. Пиаже.

К. Бюллер также рассматривал младенца как существо исключительно биологическое, находящееся во власти инстинктов, которые составляют, по его словам, «ту почву, из которой произрастает все высшее». У человека, утверждает он, нет ни одной области и формы духовной деятельности, которая не уходила бы своими корнями в раннее детство. С самого начала у ребенка уже намечены основные линии его жизни: стремление к существованию, к удовлетворению, к деятельности, которые в дальнейшем лишь дополняются дрессурой и интеллектом [36, стр. 16].

Что касается психического развития в раннем детстве, то К. Бюллер, как и большинство современных ему психологов, представляет его как процесс целостный, единый в своем внутреннем ритме, спонтанно развертывающийся, ничем принципиально не отличающийся от развития, свойственного животным; вослед за животным, согласно взглядам К. Бюллера, ребенок повторяет основные ступени их психического развития, эти ступени суть инстинкт, дрессура, интеллект [36]. Недаром, с легкой руки К. Бюллера, ранний возраст получил в 20-х и 30-х годах нашего столетия крылатое название «шимпанзеподобного возраста».

Следовательно, в концепции К. Бюллера мы обнаруживаем принципиально тот же подход, что и в концепции Фрейда: спонтанность развертывания инстинктивных, биологических влечений, стремление к наслаждению, отсутствие качественного

развития самих потребностей и накопление опыта на инстинктивной, биологической основе.

Ж. Пиаже также отдал не малую дань биологизаторским концепциям фрейдизма. Это сказалось и на его

184

представлении о первом годе жизни ребенка и наложило печать на его теорию детского развития, особенно популярную в 20—30-х годах нашего столетия.

С его точки зрения, младенцу присущ абсолютный эгоцентризм, который он определяет как «солипсизм первого года жизни». Дальнейшее развитие ребенка представлялось ему как борьба двух тенденций — «биологического эгоизма детской натуры», с одной стороны, и социальных форм, навязываемых ребенку взрослыми, — с другой. Таким образом путь детского развития лежит от эгоизма и эгоцентризма к социализации всех форм его душевной жизни. Так развивается мышление ребенка, так формируется его мораль, так складывается все его сознание. Даже деятельность ребенка является изначально эгоцентричной, что и создает известную «непроницаемость ребенка для опыта», «нечувствительность к противоречиям», «соположения» и пр. Деятельность ребенка, говорит Пиаже, «вне всякого сомнения, эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясных формах поздно. Первый критический период в этом отношении следует отнести к 7—8 годам…» [229, стр. 377].

В современной детской психологии биологизаторские взгляды на источники человеческих побуждений и на движущие силы развития в раннем возрасте далеко еще не преодолены, хотя и существуют отдельные исследования, позволяющие принципиально иначе решать указанные вопросы.

Достаточно вспомнить, какое колоссальное место в современной психологии капиталистических стран занимают психоаналитические теории, разные по своему конкретному содержанию, но всегда одинаковые по признанию неизменности изначальных движущих сил психического развития ребенка.

Правда, среди современных психоаналитиков, как мы уже говорили об этом раньше, существуют попытки выдвинуть наряду с животными инстинктами другие, специфически человеческие, потребности (стремление к самоутверждению, «исходный страх», беспокойство, потребность в самосовершенствовании и пр.). Многие из этих сил рассматриваются неофрейдистами как потребности социального порядка и включаются ими в социальные факторы развития. Однако это не приводит авторов, «социализирующих» фрейдизм, к принципиально новому

185

пониманию детского развития. Напротив, эти «социализированные» силы, действуя по принципу биологических влечений, лишены и собственного развития и возможности определить социальное развитие ребенка. Что касается понимания

младенческого и раннего детского возраста, то все эти теории продолжают рассматривать указанные периоды развития с чисто биологических позиций. Так, например, Салливен [233] считает, что в период младенчества (к которому он относит детей от рождения до появления у них членораздельной речи) основу для взаимодействия ребенка со средой составляет «зона рта», так как именно с ней связаны основные наиболее мощные влечения в этом возрасте. Кормление, по его мнению, дает первый интерперсональный опыт, сохраняющий значение на протяжении всей дальнейшей жизни ребенка, так как он в значительной степени определяет отбор и усвоение последующего опыта, приобретаемого ребенком в жизни.

Благодаря тому что Салливен придает очень большое значение интерперсональным отношениям и их влиянию на личность и даже привлекает к объяснению процесса формирования личности идеи, близкие социальным психологам (например, использует понятие роли для объяснения того, как усваивает субъект специфические для данной социальной среды модели поведения), его учение является наиболее отошедшим от фрейдизма. И тем не менее его понимание факторов развития в раннем детстве остается по существу биологическим. Нечего и говорить о том, что другие неофрейдистские концепции идут в этом отношении еще дальше. Некоторые из сторонников «культурного» психоанализа (А. Кардинер, С. Дюбуа, М. Мид и др.) в своих этнографических работах пытаются понять национальные психологические особенности людей и даже особенности их национальной культуры (их традиции, обычаи, нравы) из особенностей ухода за ребенком с момента его рождения и на протяжении всего раннего возраста. Они придают решающее значение таким факторам, как способы приучения детей к опрятности, способы, какими ребенка отнимают от груди, как носят ребенка и т.д. Фурст говорит, что некоторые из сторонников этого направления не отказываются даже ни от «комплекса Эдипа», ни от «комплекса кастрации», только относят их не за счет либидо, а за счет воспитания в раннем детстве. «По-моему, — замечает он по этому поводу, —

186

такая позиция является почти бесчестной. Все существенные аспекты теории инстинктов сохранены, только теперь они приписываются «культуре» [191, стр. 74].

Не забыты до сих пор и психоаналитические концепции детского развития, принадлежащие Адлеру и Юнгу. Так, например, и теперь имеет распространение мысль Адлера о том, что складывающееся в раннем детстве соотношение между стремлением к могуществу и чувством неполноценности определяет ту основную формулу личности, которая, оставаясь почти неизменной на протяжении жизни человека, диктует особенности его взаимоотношений с людьми и особенности его характера.

Не забыто и юнговское понятие «комплекса», включающего в качестве важнейших своих компонентов мысли, чувства и переживания, возникающие у ребенка в раннем детстве в связи с вытеснением его «аморальных» желаний и стремлений. С

этой точки зрения эмоциональная жизнь человека, вся система его отношений к окружающему и к самому себе рисуется как жизнь, над которой тяготеет печать приобретенных еще в раннем детстве комплексов. При этом жизненный путь человека, его судьба часто рассматривается как неизбежное развертывание событий, определяемых логикой взаимодействия засевших внутри человека детских комплексов с обстоятельствами его жизни. Остается популярной и характерология Юнга, признающая истоками характера то, что сложилось еще в раннем детстве.

Идущая от фрейдизма фетишизация того, что сформировалось в раннем и даже младенческом возрасте, заставляет современную детскую психологию за рубежом сосредоточить свое внимание преимущественно на изучении факторов семейного воспитания, которое признается определяющим для формирования личности ребенка. Особенно большое значение при этом придается характеру семейного «климата» — «авторитарности» или «демократичности» воспитания, наличию наказаний и их характера, атмосфере любви, царящей в семье, или наличию в ней конфликтов и т.д. Конечно, характер семейного воспитания действительно имеет очень большое значение для развития ребенка. Однако ошибка следующих за психоанализом взглядов на роль факторов семейного воспитания заключается в том, что им придается решающее значение для дальнейшего формирования личности даже

187

взрослого человека, перекрывающее роль всех последующих влияний. Таким образом факторы семейного воспитания оказываются фаталистически определяющими формирование личности человека.

Роль фрейдизма до сих пор еще настолько велика, что даже те концепции, которые, оставаясь биологизаторскими, все же далеки от этого учения при рассмотрении хода развития познавательных процессов ребенка или усвоения им соответствующих форм поведения, сохраняют психоаналитические позиции, как только переходят к анализу аффективной жизни детей и формирования их характера.

Иллюстрацией к этому положению может служить книга по детской психологии Муссена, Конжера и Кагана [227], выдержавшая много изданий и до сих пор рекомендуемая в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений США.

В трактовке психического развития ребенка и факторов этого развития авторы книги исходят из широко принятой в американской психологии теории обучения. Для них развитие сводится к усвоению новых форм поведения, в основе которого лежит механизм закрепления в условиях индивидуального опыта успешных реакций. И мотивация и подкрепление, с точки зрения авторов пособия, носят в младенческом возрасте «первичный», т.е. биологический характер; к ним относятся врожденные потребности — в пище, тепле, кислороде и пр., удовлетворение которых необходимо для того, чтобы организм выжил. На основе этих первичных потребностей усваиваются

потребности более высокого, социального порядка — потребности в одобрении, в общественной позиции, в деньгах и пр. Механизм этого усвоения лежит в образовании системы ассоциативных, или условнорефлекторных, связей. Эти положения по существу развивают обычные для бихевиоризма представления о процессе детского развития и его факторах.

Свои положения о решающем значении первичных инстинктивных потребностей как базы «обучения» ребенка авторы пытаются обосновать ссылками на экспериментальные данные. Они апеллируют для этого и к исследованиям, поставленным на животных, и к исследованиям, поставленным на детях раннего возраста. Однако основными остаются данные, полученные на животных. На их

188

основе часто делаются общие выводы, а из общих выводов априорные заключения о детях раннего возраста.

В то же время как только авторы книги пытаются более конкретно обозначить содержание потребностей, определяющих поведение и развитие младенцев, в их изложении начинают проглядывать отголоски фрейдистских взглядов. Например, перечисляя различного рода награды (подкрепления), имеющие наиболее существенное значение для развития в младенческом возрасте, они указывают такие «врожденно-приятные награды», как ощущения, идущие от генитальной области, от тактильного контакта с матерью и т. п. Они также считают, что ребенок обучается новым реакциям и новым видам поведения прежде всего в ситуации кормления, и так же, как психоаналитики, полагают, что кормление имеет огромное значение для формирования «личности ребенка».

Если практика кормления, говорят они, является для ребенка приятной, его привязанность к матери усиливается, распространяется на других, у него развивается положительное отношение к людям, к обществу и ребенок вступает на путь хорошего «эмоционального приспособления» [227, стр. 157—159].

Подводя итог, можно сказать, что до сих пор рассмотрение младенца как существа прежде всего биологического, а его развития как процесса, движимого теми же первичными потребностями, что и развитие животных, является наиболее распространенным в психологии. Такой подход характерен и для психоаналитиков и для сторонников теории обучения.

Не стали еще историей и те тесты, которые стремятся вскрыть некий внутренний, подчиненный биологическим законам ритм психического развития ребенка, якобы лишь скрытый и затемненный социальными наслоениями. Тест с этой точки зрения призван диагностировать «истинный» ход психического развития, отчленив его от якобы лишь маскирующего этот процесс влияния окружающей среды.

2. Потребность во впечатлениях как ведущая в психическом развитии ребенка. Первый решительный удар биологизаторским концепциям психического развития в

младенческом возрасте был нанесен в

189

советской психологии Л. С. Выготским. Он утверждал, что акт рождения ребенка кладет конец биологическому типу его существования и представляет собой качественный переход к новому типу развития ребенка — социальному развитию. Анализируя условия, в которых происходит развитие ребенка в младенческом возрасте, Л. С. Выготский показывает, что они в силу объективной необходимости являются максимально социальными.

Специфическая особенность этих условий, согласно взглядам Л. С. Выготского, заключается в том, что ребенок, в отличие от детеныша животного, не способен сам, на основе врожденных механизмов, поддерживать свое существование и приспособиться к той действительности, в которой он оказался после рождения. Обязательным условием такого приспособления является деятельность других людей, взрослых, осуществляющих уход за ребенком и его воспитание. Социальная ситуация развития младенца, согласно утверждению Л. С. Выготского, состоит в том, что решительно все поведение младенца, вся его деятельность реализуется либо опосредствованно через взрослого, либо в сотрудничестве с ним. Ребенок хочет есть — и взрослый удовлетворяет его голод; ему холодно — и взрослый укрывает его; ребенок устал, он хочет изменить положение — и взрослый помогает ему в этом. В отсутствие взрослого, говорит Л. С. Выготский, у ребенка как бы отнимаются и руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания нужных предметов. Таким образом, в силу своей возрастной беспомощности младенец оказывается накрепко связанным в своем поведении и деятельности с другим человеком. Все приспособление к действительности, начиная с удовлетворения примитивных органических потребностей младенца, является у него опосредствованным через другого человека. Вот почему, с точки зрения Л. С. Выготского, человек является для младенца всегда «психологическим центром» всякой ситуации, и смысл ситуации определяется для него в первую очередь именно этим социальным по своему содержанию центром. Конкретно это означает, что отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самих непосредственных его отношений к взрослому человеку. «Отсюда понятно, — говорит Л. С. Выготский, — почему любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась,

190

постепенно, в процессе развития, становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним»[1].

Итак, анализ социальной ситуации развития младенца привел Л. С. Выготского к заключению, что, начиная с первых дней жизни, у ребенка имеются те объективные условия развития, которые создают необходимые предпосылки для возникновения социальной как по своему содержанию, так и по происхождению потребности —

потребности в общении — и что эта потребность и составляет основу и движущую силу всего дальнейшего психического развития ребенка.

Следует сказать, что современные научные данные подтверждают положение Л. С. Выготского об огромном значении потребности в общении для психического развития в раннем детстве. Действительно, эта потребность возникает очень рано (примерно к концу первого месяца жизни) и становится важнейшим фактором для усвоения ребенком специфически человеческих форм поведения и деятельности.

Однако здесь появляется новый вопрос: раз потребность в общении возникает в процессе жизни ребенка, а не дана ему с самого начала, то спрашивается: как и на основе каких первичных потребностей она возникает?2.

Л. С. Выготский утверждает, что базой для потребности в общении являются потребности в пище, тепле, движении, т.е. те самые потребности, которые обычно и рассматриваются в психологии в качестве первичной биологической основы высших социальных форм человеческого поведения.

Однако против такой точки зрения могут быть выдвинуты следующие аргументы. Во-первых, если бы потребность в общении строилась на основе лишь тех потребностей, на которые указывал Л. С. Выготский, то вряд ли

191

можно было бы назвать ее уже в этот период подлинно социальной. Ведь и у большинства животных, особенно высших, детеныши также длительное время нуждаются в материнском уходе, без которого их существование является невозможным; они также испытывают привязанность к матери и лишение их материнского ухода, заботы и защиты извращает ход их дальнейшего развития (см. например, работы М. Риббл).

Во-вторых, остается непонятным, почему и как потребность в матери как в существе, — удовлетворяющем инстинктивные потребности детенышей, перерастает у ребенка в «бескорыстную» социальную потребность в общении? Ведь этого не происходит у животных, у которых, как правило, привязанность детенышей к матери исчезает вместе с их ростом и с исчезновением у них нужды в материнской заботе.

Кроме того, возникает вопрос, может ли так понимаемая потребность в общении быть ведущим фактором психического развития ребенка. Ведь в том случае, если общение будет строиться вокруг чистоплотности ребенка, его кормления и пр., то подлинное развитие специфически человеческих форм психики очень скоро зайдет в тупик. Трудно также представить себе возможность, чтобы эти инстинктивные потребности могли перерасти в высшие духовные потребности человека. По-видимому, следует предположить, что существует какая-то иная первичная потребность, чем те, которые обычно указываются психологами в качестве инстинктивно-биологической основы развития ребенка.

Эта потребность по своей внутренней природе должна заключать в себе

возможность не только своего собственного качественного развития, но и возможность побуждать развитие специфически человеческих форм психики ребенка. Иначе говоря, она должна путем качественных преобразований перерастать в сложные социальные потребности человека, побуждающие его к усвоению опыта, накопленного человечеством, и служить базой для рождения и развития потребности в общении.

Мы выдвигаем гипотезу, что такой потребностью является потребность в новых впечатлениях, наблюдаемая приблизительно на 3—5-й неделе жизни ребенка, а в экспериментальных условиях отмечающаяся гораздо раньше (см. обобщающую работу А. Пейпера ([137, стр. 58]).

192

Пока о такой потребности известно еще очень мало, но даже то, что известно, убедительно свидетельствует о ее силе, напряженности и о ее роли в развитии ребенка.

Очень многие исследователи — Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова [183], Н. М. Щелованов [199], Р. Я. Лехтман-Абрамович [10], Г. Л. Розенгарт-Пупко [147] и другие указывают, что при переходе детей от периода новорожденности к младенческому возрасту у них возникает особая потребность в новых впечатлениях. Она выражается в появлении у детей зрительного сосредоточения, которое в свою очередь изменяет все их поведение и характер их эмоциональных переживаний.

Вот как описывает появление зрительного сосредоточения Г. Л. Розенгарт-Пупко: «...в первом месяце жизни ребенка глаза у наблюдаемых нами детей были очень часто полузакрыты, либо глазное яблоко было опущено вниз. В этом состоянии глаза ребенка двигаются так же, как остальные части тела — голова и лицо, но не всегда одновременно и вместе с ними. Такие движения глаз, очевидно, вызваны внутренними импульсами, а не восприятием окружающего... Второе состояние глаз заключается в том, что во время импульсивных движений глаза ребенка на мгновение устанавливаются в одну точку по направлению к окну... Лицо ребенка выражает при этом устремление, рот вытягивается и все движения останавливаются. Через мгновение все точно гаснет и ребенок опять охвачен импульсивными движениями. Через некоторое время мы опять наблюдаем такую мгновенную вспышку в глазах, которая опять заменяется импульсивными движениями» [147, стр. 12—13]. Н. М. Щелованов на основании как своих данных, так и данных М. Ю. Кистяковской следующим образом характеризует поведение детей, у которых возникло зрительное сосредоточение: «Зрительные впечатления, начиная с трех-, пятинедельного возраста, действуют на ребенка успокаивающе. Если ребенок этого возраста плачет, его можно успокоить, перенеся с кровати, например, на стол. Очутившись в другом, иногда лучше освещенном месте, ребенок начинает переводить глаза с одного предмета на другой и уже больше не кричит, а лежит тихо и спокойно. У ребенка с 11/2—2 месяцев можно поддерживать спокойное бодрствование, не меняя места его пребывания, а только

привлекая его взгляд к ярким, красочным или блестящим предметам,

193

помещенным на удобную для рассматривания высоту. Когда ребенок перестает смотреть на игрушку, он нередко начинает плакать; однако стоит только вновь привлечь его взгляд к этой же или другой игрушке, как он опять успокаивается и длительно сосредоточенно смотрит на нее.

Под влиянием зрительных воздействий у ребенка впервые возникает радостное чувство. Первые проявления радости в виде улыбки, гуления и учащенных движений руками и ногами обычно возникают, а затем развиваются, если ребенок смотрит в лицо и прислушивается к голосу разговаривающего с ним взрослого. Радость проявляется у ребенка и при виде красочных, блестящих предметов, но в этом случае она возникает реже и бывает менее ярко выражена...» [199, стр. 65]. По-видимому, человеческое лицо представляет собой более сильный комплексный раздражитель, чем любая игрушка, и, главное — активный по отношению к ребенку. Н. М. Щелованов утверждает на основе своих наблюдений, что отсутствие впечатлений даже у вполне здорового, сытого, хорошо ухоженного ребенка вызывает крик, который прекращается лишь вместе с появлением новых впечатлений. И, наоборот, если дети младенческого возраста начинают плакать под влиянием боли или голода, то очень часто (если боль и голод не достигли слишком большой интенсивности) плач можно затормозить, показывая ребенку яркие, блестящие игрушки.

Появление у детей потребности в новых впечатлениях, согласно взглядам Н. М. Щелованова, можно представить себе следующим образом. Известно, говорит он, что нервно-психическая деятельность и поведение детей, в частности, например, развитие их движений, не является результатом только органического созревания нервной системы. Для того чтобы обеспечить нормальное нервно-психическое развитие ребенка, мало заботиться только о его питании и правильном гигиеническом уходе, надо дать ему необходимое воспитание. Воспитание в раннем детстве определяется системой воздействий, вызывающих определенные реакции детей и организующих их нервно-психическую деятельность. Н. М. Щелованов рассказывает, как «дефицит воспитания» даже при самом тщательном питании детей и уходе за ними приводит к задержке их развития в двигательном, умственном и даже

194

физическом отношении. Он утверждает, что при «дефиците воспитания» резко возрастает детская смертность[1] [199]. По-видимому, потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга. Это делает понятным возникновение такой потребности. К моменту, когда кора головного мозга вступает в действие, она еще не закончила своего формирования ни в структурном (анатомическом), ни тем более в функциональном отношении. Известно также, что полноценное развитие органа, а тем более такого сложного органа, как

полушария головного мозга, возможно лишь в результате его функционирования. Поэтому мозг нуждается в раздражителях, вызывающих его деятельность и тем самым обеспечивающих его анатомическое и функциональное развитие. Лехтман-Абрамович утверждает даже, что удовлетворение потребности во внешних впечатлениях «...так же необходимо для центральной нервной системы, для ее функционирования, как и удовлетворение потребности в сне и прочих органических потребностей ребенка» [107, стр. 6]. Правда, мысль о том, что потребность во внешних впечатлениях является основой психического развития, специфического именно для человека, можно оспаривать на том основании, что наличие внешних раздражителей необходимо для развития и нервной системы животных. Однако здесь следует отметить, что для развития нервной системы животных достаточно тех раздражителей, которые они получают в естественных условиях своей жизни; что же касается коры головного мозга ребенка, то она уже с момента рождения представляет собой орган такой степени сложности, при которой он для своего развития нуждается в специальной организации раздражений со стороны взрослого человека и в постоянном их усложнении. Если

195

же раздражений не хватит, у ребенка возникает общая апатия, застой в развитии, а иногда даже смерть (имеются в виду данные о последствиях «госпитализма», «дефицита воспитания» и пр.). Кроме того, у животного достаточными стимулами для развития их нервной системы являются тактильные ощущения (прикосновения, вылизывания); для ребенка же ведущую роль имеют зрительные впечатления. Иначе говоря, для развития сложных функциональных систем исторически сложившегося человеческого мозга нужны впечатления, имеющие познавательный характер.

3. Потребность во впечатлениях и возникновение индивидуальной психической жизни. Анализ имеющихся в литературе данных приводит к мысли о том, что появление потребности во внешних впечатлениях знаменует собой переход на новую возрастную стадию в психическом развитии ребенка — от новорожденности к младенческому возрасту.

Известно, что у новорожденных, т.е. у детей первых двух, трех недель жизни, нет четкого разграничения между сном и бодрствованием. Ребенок засыпает и просыпается много раз в сутки, а когда бодрствует, то либо находится в каком-то пассивном, безразличном состоянии, либо кричит. Н. М. Щелованов говорит, что «во время бодрствования новорожденный очень редко бывает спокойным, а радостное состояние у него совсем не возникает» [199, стр. 63]. По-видимому, в этот период из состояния сна и пассивного бодрствования ребенка выводит лишь ощущение физического неблагополучия.

По мнению психологов, специально изучавших новорожденных (В. Штерн [197], К. Бюллер [36], Ш. Бюллер [37], К. Коффка [90] и др.), у детей этого возраста нет

даже самых элементарных образов и представлений, которые могли бы соотнести их с окружающей действительностью. Таким образом, они еще не общаются с внешним миром (если не считать тактильного контакта с взрослым), и содержанием их психической (как авторы говорят аффективной) жизни является сплав недифференцированных эмоционально окрашенных ощущений, вызываемых органическими потребностями и их удовлетворением.

196

Невозможность воспринимать предметы внешнего мира лишает новорожденных целенаправленной активности. Даже в тех случаях, когда, будучи голодны, они начинают открывать рот и поворачивать головку в поисках материнского соска, эти движения являются лишь развертыванием системы движений, связанных с соответствующим инстинктивным механизмом. Здесь же следует еще раз отметить, что удовлетворение всех имеющихся у новорожденного потребностей и даже такой потребности, как голод, не вызывает у него радостного состояния; ребенок лишь успокаивается и засыпает.

Такое содержание психической жизни у новорожденных детей определяется уровнем зрелости их нервной системы и всей ситуацией развития. Ведь актом рождения ребенок лишь физически отделяется от матери, но остается полностью связанным с ней биологически. Он во всем, начиная с питания и кончая способом передвижения, продолжает вести как бы слитное с матерью (или с другим, ухаживающим за ним взрослым) существование. Таким образом, период новорожденности является по существу лишь переходным этапом от внутриутробного к внеутробному существованию, периодом, в процессе которого новорожденный продолжает развиваться по типу плода.

Конечно, здесь не имеется в виду, что новорожденный вообще лишен какого бы то ни было контакта с внешним миром. Он воспринимает некоторые внешние раздражители, отвечает на них соответствующими безусловными рефлексами, и это постепенно подготавливает его переход к новому типу взаимоотношений с окружающей средой.

Таким образом, новорожденный действительно представляет собой существо лишь потенциально общественное и в этот период живет в основном за счет рефлексов и инстинктов.

Однако к концу первого месяца период новорожденности заканчивается. К этому времени ребенок отделяется от матери не только физически, но и психически. Это не значит, конечно, что он перестает удовлетворять свои органические потребности при помощи матери; но это значит, что в качестве новообразования у него возникает, по выражению Л. С. Выготского, «индивидуальная психическая жизнь». Физиологически этот переход

197

связан с определенной степенью развития зрительного анализатора, а

психологически — с развитием новой, хотя и органической, но тем не менее качественно своеобразной потребности, а именно потребности во впечатлениях внешнего мира.

Какие же новые психологические особенности возникают у ребенка при переходе к младенческому возрасту?

Прежде всего, по данным многочисленных исследований, переход к младенческому возрасту знаменуется тем, что под влиянием возникшей в этот переломный момент потребности во впечатлениях у детей появляется довольно отчетливая смена сна и бодрствования; при этом бодрствование приобретает совершенно новый, активный и направленный характер. По-видимому, как указывает Лехтман-Абрамович, какой-то внешний раздражитель (лицо человека, яркое пятно, нерезкий звук и т. п.), вызывающий у ребенка ориентировочную, а не оборонительную реакцию, является тем фактором, который переводит ребенка из пассивного состояния в состояние активного бодрствования. Она пишет далее, что «возникающую в связи со зрительным или слуховым сосредоточением остановку непроизвольных движений и крика можно рассматривать как первую активную форму деятельности центральной нервной сенсорно-двигательной системы ребенка» [107, стр. 6].

Состояние активного бодрствования характеризуется двумя основными чертами: во-первых, оно заполнено восприятием раздражителей внешнего мира и, во-вторых, связанного с этим радостного эмоционального состояния.

Переход к активному бодрствованию делает совершенно иным все поведение младенца и весь его психический облик. Главное здесь заключается в том, что вместе с потребностью во внешних впечатлениях рождается и целенаправленная познавательная активность ребенка, его стремление к объектам внешнего мира, как бы сознательный поиск новых впечатлений. Н. Л. Фигурин отмечает, что у детей начиная с первого месяца жизни быстро возрастает их сенсорная активность. Младенец, утверждает он, находясь в состоянии бодрствования, «почти всегда что-нибудь рассматривает». Академик В. М. Бехтерев отмечает, что к концу второго месяца ребенок как бы ищет новых впечатлений.

198

Но особенно отличается младенец от новорожденного своей эмоциональной жизнью. В конце первого, а иногда в начале второго месяца безразличное или эмоционально-отрицательное состояние ребенка сменяется состоянием, выражающим радостные, положительные эмоции. Эти эмоции оформляются в виде так называемого «комплекса оживления», неоднократно описанного многими авторами. В ответ на внешний раздражитель ребенок начинает улыбаться, быстро двигать руками и ногами, учащенно дышать, иногда гулить. При этом у него начинают оживленно блестеть глаза и он весь устремляется к источнику раздражения [183].

Таким образом, возникновение потребности во внешних впечатлениях изменяет

весь характер эмоциональной жизни ребенка.

Правда, до сих пор еще многие исследователи как у нас, так и за рубежом пытаются объяснить появление положительных эмоций в младенческом возрасте другими факторами — удовлетворением инстинктивных влечений и потребности в общении, причем последнее они опять-таки связывают преимущественно с актом кормления ребенка. Однако все больше и больше накапливается фактического материала о том, что положительные эмоции у младенца возникают и развиваются лишь под влиянием внешних воздействий на его органы чувств. М. Ю. Кистяковская [77], специально занимавшаяся изучением стимулов, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни, утверждает, что последняя точка зрения высказывалась еще в XIX в. крупнейшим педиатром того времени — С. Хатовицким. Позднее это положение было подтверждено работами Н. М. Щелованова, Н. Л. Фигурина, М. П. Денисовой и другими. Сама М. Ю. Кистяковская на основе значительного и тщательно собранного ею экспериментального материала пишет, что эти материалы подтвердили мнение ряда ученых о том, что проявление радости впервые возникает у ребенка при внешних воздействиях на его органы чувств, в особенности на глаз и ухо. «Тем самым, — говорит она,— выясняется неправильность той точки зрения, согласно которой положительные эмоции появляются у ребенка при удовлетворении его органических потребностей. Все полученные нами материалы говорят о том, что удовлетворение органических потребностей

199

лишь снимает эмоционально-отрицательные реакций, создавая этим благоприятные предпосылки для возникновения эмоционально-положительных реакций, но само по себе их не порождает... Установленный нами факт — появление у ребенка первой улыбки и других положительных эмоций при фиксации предмета — противоречит точке зрения, согласно которой улыбка представляет собой прирожденную социальную реакцию. Вместе с тем, поскольку возникновение положительных эмоций связано с удовлетворением какой-то потребности организма... этот факт дает основание считать, что у младенца, наряду с органическими потребностями, имеется также потребность в деятельности зрительного анализатора. Эта потребность проявляется в положительных, непрерывно совершенствующихся под влиянием внешних воздействий, реакциях, направленных на получение, сохранение и усиление внешних раздражений. И именно на их основе, а не на основе безусловных пищевых рефлексов возникают и закрепляются положительно-эмоциональные реакции ребенка и происходит его нервно-психическое развитие (разрядка наша. — Л. Б.)» [77, стр. 137—138].

Итак, на основе современных данных мы можем считать нашу гипотезу о характере исходной потребности, лежащей в основе психического развития ребенка, если не доказанной, то во всяком случае достаточно обоснованной. Материал многих

исследований позволяет заключить, что именно она служит фактором перехода от периода новорожденности к младенческому возрасту.

Эта потребность, так же как и все другие потребности младенца, имеет органическую природу, но вместе с тем она отличается от собственно органических потребностей некоторыми существенными качественными особенностями.

Во-первых, в отличие от них она связана не с отрицательными, а с положительными эмоциями. А это значит, что здесь имеет место стремление к достижению, а не стремление к избавлению от чего-то, что мешает нормальному существованию организма.

Во-вторых, в отличие от других потребностей, потребность во внешних впечатлениях является как бы ненасыщаемой.

200

Если ребенок голоден и его накормят, то он сразу успокаивается и напряжение, которое возникло у него в связи с утраченным равновесием, пропадает. Совсем иное происходит тогда, когда младенец направлен на внешние раздражители. В этих случаях (по данным М. Ю. Кистяковской) чем больше впечатлений ребенок получает, тем в большей степени у него проявляется реакция сосредоточения и положительные эмоции. То и другое снимается только утомлением.

Наконец, третья отличительная особенность потребности во впечатлениях заключается в том, что она имеет перспективный характер: по самой своей природе эта потребность прогрессивна, так как она связана с развитием человеческого мозга, которое осуществляется в процессе познавательной деятельности субъекта.

Вместе с там потребность во внешних впечатлениях, перерастающая затем в познавательную потребность, внутренне по существу связана с общим психическим развитием человека, так как последнее осуществляется лишь в процессе усвоения ребенком исторически накопленного человеческого опыта.

В заключение этого параграфа укажем, что в зависимости от того, какие именно потребности рассматриваются в качестве основных сил, побуждающих психическое развитие младенца, зависит и представление об особенностях его психической жизни. Сравним с этой точки зрения, например, ту характеристику, которую дает младенцу Фрейд и некоторые его последователи, с той характеристикой, какую получает младенец, если принять в качестве ведущей потребность во внешних впечатлениях. Напомним, что младенец согласно описаниям Фрейда представляет собой замкнутую в самой себе психическую систему, живущую ради удовлетворения своих биологических влечений. Он враждебен внешнему миру, избегает его и может руководствоваться только принципом наслаждения, так как материнский уход полностью избавляет его от необходимости считаться с принципом реальности.

В связи с этим Фрейд характеризует младенца как существо глубоко ассоциальное, аутистическое, отгораживающееся от внешнего мира и ненавидящее

этот мир. Он способен, по мнению Фрейда, довольствоваться галлюцинаторным удовлетворением своих влечений, и нужны

201

какие-то особые обстоятельства (например, отделение ребенка от родителей) для того, чтобы принцип реальности стал постепенно вытеснять принцип наслаждения.

Если же мы исходим из положения, что ведущей потребностью в психическом развитии ребенка является потребность во внешних впечатлениях, то психическая жизнь младенца и его поведение получают прямо противоположную характеристику. В этом случае младенец представляется как существо, целиком обращенное вовне; он не только стремится удовлетворить свои потребности в пище, тепле, кислороде и прочее, но он стремится также воспринимать внешний мир, рассматривать его, овладевать им. Таким образом, общение с внешним миром вызывает у младенца чувство радости и удовлетворения и является для него более эмоционально привлекательным, чем удовлетворение первичных биологических потребностей.

Такое понимание отношения ребенка к миру прямо противоположно современным психоаналитическим концепциям, согласно которым изначальными побудительными силами поведения ребенка являются исходный страх и беспокойство, порождаемые его столкновением с внешним миром, и дело здесь не только в том, что наше понимание ребенка представляется нам более правильным теоретически, но прежде всего в том, что в описаниях Фрейда и его последователей имеет место априорный младенец, а характеристика, приведенная нами, соответствует многочисленным данным о поведении младенца, полученным и в экспериментальных исследованиях, и в систематических научных наблюдениях, и в практике воспитания детей этого возраста.

В дальнейшем изложении станет очевидным, что характеристика психологических особенностей ребенка младшего школьного возраста, подростка, юноши также зависит от того, из какого понимания изначальной потребности, побуждающей психическое развитие, будет она исходить.

4. Потребность во впечатлениях как база для развития других социальных потребностей ребенка. Теперь мы можем вернуться к рассмотрению точки зрения Л. С. Выготского, который выдвинул потребность в общении в качестве социальной основы психического

202

развития ребенка. Напомним, что мы полностью разделяем и положение Л. С. Выготского о решающей роли общения в психическом развитии ребенка и его положение о том, что младенец в силу социальной ситуации своего развития уже в этом возрасте является существом социальным. Вместе с тем напомним, что нам представлялось сомнительным положение Л. С. Выготского о том, что потребность в общении рождается на базе удовлетворения взрослыми первичных биологических

потребностей ребенка.

Нам думается, что все приведенные нами выше материалы и соображения относительно развития детей в младенческом возрасте и роли потребности во внешних впечатлениях в этом развитии позволяет несколько иначе понять и то, на какой основе рождается потребность ребенка в общении, и то, как она развивается, и то, почему она приобретает у него подлинно социальный характер.

Прежде всего необходимо отметить, что удовлетворение взрослыми насущных биологических потребностей ребенка, безусловно, не является нейтральным для установления между ними каких-то форм эмоционального общения. Прав был Л. С. Выготский, когда подчеркивал, что беспомощность младенца превращает любую его потребность в потребность в другом человеке. Но именно потому, что взрослый сам удовлетворяет элементарные биологические потребности ребенка, а ребенок не должен для этого овладевать какими-либо новыми социальными формами психической активности, эти потребности и не становятся основой ни для развития специфически человеческих форм общения ребенка, ни для дальнейшего развития его психики. Можно сказать, что первичные биологические потребности в этом отношении бесперспективны: они сами не развиваются в более высокие, социальные формы, а связанная с ними деятельность ребенка лишена того важного социального содержания, которое могло бы стать базой для развития более высоких форм общения.

Совсем иная представляется возможность понять содержание общения и его роль в психическом развитии ребенка, если предположить, что его основой является удовлетворение взрослым потребности ребенка в новых впечатлениях.

203

Развиваясь и усложняясь, эта первичная потребность побуждает многогранную «обследовательскую» деятельность ребенка и на ее основе познавательную потребность, которая толкает ребенка все шире и глубже входить в окружающую среду и овладевать ею.

Интересны в этом отношении данные, полученные М. И. Лисиной [108], изучавшей развитие познавательной деятельности детей в возрасте от 2,5 до 6 месяцев. На основании достаточно точных экспериментов она показала, что на базе рецепторной деятельности (в которой ведущую роль играет зрительный анализатор) у детей уже в этот возрастной период развивается довольно сложная система познавательных реакций, сопровождающихся положительными эмоциональными проявлениями. Оказывается, что уже в 2—3 месяца ребенок способен выполнять структурно оформленную деятельность, направленную на выявление свойств внешнего объекта; причем в эту деятельность вовлекается также и двигательная активность ребенка. М. И. Лисина показывает также, что строение этой познавательной деятельности скачкообразно усложняется от месяца к месяцу. Вместе с этим повышается и интенсивность (многообразие и яркость) эмоциональных реакций

ребенка. Последнее, как нам кажется, свидетельствует о том, что у младенцев прогрессивно изменяется не только сама познавательная деятельность, но развивается и потребность в познании, удовлетворение которой и вызывает эмоционально положительные переживания.

Однако ребенок не может сам без помощи взрослых овладевать усложняющимися формами познавательной деятельности и тем самым удовлетворять имеющуюся у него потребность в более новой и сложной информации. Следовательно, и для удовлетворения этой потребности ребенок нуждается в другом человеке. Как мы думаем, именно она является достаточно перспективной основой для развития социальных форм общения между ребенком и взрослым и для его психического развития.

Действительно, окружающая ребенка среда (на познание и овладение которой направлена его активность) является средой «очеловеченной», т.е. воплощающей в себе социально организованный исторически сложившийся опыт людей, данный в форме предметов материальной и духовной культуры. «Перед вступающим в жизнь индивидом,

204

— справедливо говорит А. Н. Леонтьев, — не «ничто» Хейдеггера, но объективный мир, преобразованный деятельностью поколений... и для того, чтобы жить, он должен активно и адекватно действовать в этом мире» [106, стр. 25]. Но так как в предметах материальной и духовной культуры находят свое воплощение («кристаллизацию», по выражению А. Н. Леонтьева) исторически возникшие формы психической деятельности людей, то ребенок, познавая культуру и овладевая ею, вместе с тем усваивает эти формы и тем самым развивает свои, специфически человеческие социальные свойства психики.

Таким образом, то, что взрослый вводит ребенка в окружающий его мир, организуя его восприятие и его действие, и создает ту перспективную базу развития, на которой строится общение. Не следует при этом забывать, что роль взрослого в обучении ребенка начинается с самого раннего детства и продолжается вплоть до его гражданской зрелости.

Гипотеза о том, что базой для социальных форм общения между взрослым и ребенком является прежде всего удовлетворение его потребности в новых внешних впечатлениях, может быть поддержана некоторыми довольно убедительными фактами. Так, например, в исследованиях М. И. Лисиной и М. Ю. Кистяковской получены данные о том, что тактильные ощущения играют значительно меньшую роль в установлении контакта между младенцем и взрослым, чем воздействия взрослых на слуховой и особенно зрительный анализаторы ребенка. Это положение подтверждается и наблюдениями за жизненными проявлениями детей младенческого возраста. М. Ю. Кистяковская указывает, что дети, воспитывающиеся в домах младенца, гораздо

больше радуются появлению сестер, которые разговаривают и играют с ними, чем матерям, приходящим кормить детей. Вообще, говорит М. Ю. Кистяковская, когда ребенок начинает выделять лица, то оказывает предпочтение не тем, кто его только кормит и ухаживает за ним, но тем, кто с ним общается. Это лицо вызывает у него улыбку, голосовые реакции и оживленные движения [77, стр. 137]. По наблюдениям М. И. Лисиной, внимание детей в возрасте от 1 до 6 месяцев взрослый может удерживать значительно дольше не ласковыми прикосновениями и поглаживаниями, а системой воздействий, дающих ребенку

205

все новые и новые впечатления. И дальнейшее развитие потребности в общении происходит, как показывают наблюдения и исследования (в частности, и исследования Г. Л. Розенгарт-Пупко [147]), на основе сотрудничества взрослого и ребенка, их совместной деятельности, игры, различного рода занятий. Первоначально это сотрудничество носит характер практической деятельности, а затем, с появлением у ребенка речи, оно приобретает и форму речевой деятельности. Однако, потребность в общении, возникая на основе потребности во внешних впечатлениях и первоначально не отделимая от нее, впоследствии приобретает для ребенка самостоятельное значение и проделывает свой самостоятельный путь развития.

Следует отметить, например, тот факт, что в процессе игры и обучения основным показателем успешности поведения и деятельности детей раннего возраста является одобрение взрослого. Но, раз возникнув, одобрение, выраженное в самых разнообразных формах — начиная от улыбки и подбадривания и до словесной оценки, становится вообще важнейшим самостоятельным мотивом поведения и деятельности детей, а следовательно, и важнейшим фактором, побуждающим их психическое развитие.

Итак, мы думаем, что рассмотренные здесь материалы и высказанные соображения позволяют заключить о правомерности выдвинутой нами гипотезы относительно значения для психического развития ребенка потребности в новых внешних впечатлениях. Эта первичная потребность, имеющая с самого начала особое значение для формирования сложных функциональных систем человеческого мозга, развиваясь (т.е. превращаясь в познавательную потребность), сама становится базой развития и других человеческих потребностей; она опосредствует и поднимает на новую, собственно социальную ступень и потребность в общении и потребность в движении, которая становится потребностью в овладении, в усвоении системы разнообразных навыков и умений.

Таким образом, потребность во внешних впечатлениях должна быть принята как изначальная сила, побуждающая психическое развитие ребенка и развивающаяся вместе с ним.

——————

206

Заканчивая рассмотрение вопросов, относящихся к социальной ситуации и движущим силам психического развития в детском возрасте, необходимо указать на значение выдвинутых здесь положений для понимания возрастных психологических особенностей ребенка и закономерностей формирования его личности.

Согласно нашему предположению изучение социальной ситуации развития составляет ту первую и основную задачу, с которой должен начинаться анализ и качественного своеобразия данной возрастной ступени, и характерных для нее тенденций развития, и тех новых особенностей («новообразований», по выражению Л. С. Выготского), которые возникают в развитии ребенка к концу каждого возрастного этапа.

Изучение социальной ситуации развития предполагает, с нашей точки зрения, с одной стороны, анализ той системы объективных обстоятельств, в которых живет ребенок (его объективного положения), с другой — того, как он сам в силу уже достигнутого уровня развития относится к этим обстоятельствам (его внутренней позиции).

Такого рода анализ, как мы думаем, с необходимостью приведет к рассмотрению соотношения, в котором находятся друг к другу требования и ожидания, идущие со стороны среды, и те возможности, которыми располагает ребенок для того, чтобы ответить им. Именно из этого соотношения родятся те новые потребности ребенка, те его желания и стремления, которые составляют специфическую для данного возраста мотивационную систему ребенка, определяющую и общую направленность его личности и его внутреннюю аффективную жизнь.

Лишь в свете такого анализа может стать плодотворным изучение качественного своеобразия и отдельных возрастных психологических особенностей ребенка.

По существу мы уже сделали попытку рассмотреть в этом аспекте (хотя и бегло) социальную ситуацию развития в младенческом возрасте и те основные исходные потребности, которые его характеризуют. В дальнейшем нам предстоит продолжить такого рода рассмотрение в отношении детей других возрастов и в той мере, в какой это возможно, наметить качественное своеобразие основных движущихся сил их психического развития и своеобразие психологической структуры личности ребенка соответствующего возраста.

207

Часть III ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Глава 1. ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

1. Требования к детям, поступающим в школу, и проблема готовности к

школьному обучению. Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение, деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда; кроме того, эта деятельность ставит перед ребенком задачу последовательного, преднамеренного усвоения знаний, обобщенных и систематизированных в основах наук, что предполагает совершенно иную, чем в дошкольном детстве, структуру его познавательной деятельности. Поступление в школу знаменует собой и новое положение ребенка в обществе, в государстве, что выражается в изменении его конкретных отношений с окружающими людьми. Главное в этом изменении заключается в совсем новой системе требований, предъявляемых к ребенку и связанных с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и для его семьи, но и для общества. Его начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости.

Соответственно изменившемуся положению ребенка и появлению у него новой ведущей деятельности — учения — перестраивается весь повседневный ход его жизни: беспечное времяпрепровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности, — он должен ходить в школу, заниматься теми предметами, которые определены школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать

208

школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хорошего усвоения положенных по программе знаний и навыков.

Качество учебной работы школьника, а также все его поведение оценивается школой, и эта оценка влияет на отношение к нему окружающих: учителей, родителей, товарищей. К ребенку, небрежно относящемуся к учебным обязанностям, не желающему учиться, окружающие относятся с осуждением — его упрекают, наказывают, что вносит напряженность в его жизнь, создает атмосферу неблагополучия и вызывает у него неприятные, а иногда и очень тяжелые эмоциональные переживания.

Таким образом, ребенок, став школьником, занимает новое по сравнению с дошкольником место в обществе. Он получает обязанности, которые накладывает на него общество, и несет за свою учебную деятельность серьезную ответственность перед школой и родителями.

Вместе с новыми обязанностями школьник получает и новые права. Он может претендовать на серьезное отношение со стороны взрослых к своему учебному труду; он имеет право на свое рабочее место, на необходимое для его занятий время, на тишину; он имеет право на отдых, на досуг. Получая за свой труд хорошую оценку, он имеет право на одобрение со стороны окружающих, он может требовать от них уважения к себе и своим занятиям.

Подводя итог сделанной нами беглой характеристике тех изменений, которые происходят в жизни ребенка, поступившего в школу, можно сказать: переход от дошкольного детства к школьному характеризуется решительным изменением места ребенка в системе доступных ему общественных отношений и всего его образа жизни. При этом следует подчеркнуть, что положение школьника благодаря всеобщему обязательному обучению и тому идейному смыслу, который придается в нашем обществе труду, в том числе и учебному, создает особую моральною направленность личности ребенка. Для него учение является не просто деятельностью по усвоению знаний и не только способом подготовить себя к будущему, — оно осознается и переживается ребенком и как его собственная трудовая обязанность, как его участие в повседневной трудовой жизни окружающих людей.

209

Все эти условия приводят к тому, что школа становится центром жизни детей, наполненной их собственными интересами, взаимоотношениями и переживаниями. Причем эта внутренняя психическая жизнь ребенка, ставшего школьником, получает совсем иное содержание и иной характер, чем в дошкольном возрасте: она, прежде всего, связана с его учением и учебными делами. Поэтому то, как будет справляться маленький школьник со своими школьными обязанностями, наличие успеха или неуспеха в его учебных делах, имеет для него острую аффективную окраску. Утрата же соответствующего положения в школе или неумение оказаться на его высоте вызывает у него переживание потери основного стержня своей жизни, той социальной почвы, стоя на которой он чувствует себя членом единого общественного целого. Следовательно, вопросы школьного обучения это есть не только вопросы образования и интеллектуального развития ребенка, но и вопросы формирования его личности, вопросы воспитания.

Мы охарактеризовали кратко те изменения, которые наступают в жизни ребенка, — в его положении, деятельности, в его взаимоотношениях с окружающими людьми — в результате поступления в школу. Мы указали также и на те изменения, которые происходят в связи с этим и во внутренней позиции ребенка. Однако для того чтобы у ребенка возникла внутренняя позиция школьника, необходима определенная степень готовности, с которой он приходит к школьному обучению. При этом, говоря о готовности, мы имеем в виду не только соответствующий уровень развития его познавательной деятельности, но и уровень развития его мотивационной сферы и тем самым его отношения к действительности.

2. Готовность ребенка к школьному обучению в области познавательной деятельности. Психология длительное время видела основной критерий готовности ребенка к школьному обучению только в уровне его умственного развития, точнее, в запасе тех знаний, представлений, с которыми ребенок приходит в школу. Именно широта «круга представлений», «объема умственного инвентаря» ребенка считалась

гарантией возможности его обучения в школе и залогом его успехов

210

в приобретении знаний. Этот взгляд породил в конце XIX и начале XX столетия многочисленные исследования, направленные на изучение «круга представлений» детей, поступающих в школу, и на установление тех требований, которые должны быть в этом отношении предъявлены ребенку.

Однако психологические и педагогические исследования, а также практика школьного обучения показали, что прямого соответствия между запасом представлений и тем общим уровнем умственного развития ребенка, который обеспечивает его интеллектуальную готовность к школьному обучению, нет.

Л. С. Выготский один из первых в Советском Союзе четко сформулировал мысль, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектульного развития ребенка заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, т.е. в качественных особенностях детского мышления. С этой точки зрения быть готовым к школьному обучению означает достигнуть определенного уровня развития мыслительных процессов: ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. Ребенок, который не способен следить за рассуждением учителя и вслед за ним приходить к простейшим выводам, является еще не готовым к обучению в школе. По мнению Л. С. Выготского, быть готовым к школьному обучению значит прежде всего обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира. Ведь усвоение любого учебного предмета предполагает наличие у ребенка способности выделить и сделать предметом своего сознания те явления действительности, знание о которых он должен усвоить. А это обязательно требует определенного уровня обобщения.

Дети дошкольного возраста часто еще не обладают таким уровнем развития мышления. Например, они не умеют отличить физическую природу от того, что сделано человеком, — общественное от естественного. В качестве иллюстрации этой мысли Л. С. Выготский приводит высказывание одной девочки 6 лет, которое он считает характерным

211

выражением дошкольного образа мысли: «Теперь я догадалась наконец, — сказала она, — как произошли реки. Оказывается, люди выбрали место около моста, вырыли яму и залили ее водой» [48, стр. 463].

Мысль о том, что для успешного обучения ребенок должен уметь выделять предмет своего познания, особенно убедительно выступает при усвоении родного языка. Л. С. Выготский обратил внимание на то, что язык как некоторая объективная

система слов-знаков и правил их употребления не существует для сознания дошкольника. Овладевая языком практически, дети раннего и дошкольного возраста сосредоточивают свое внимание прежде всего на том содержании, которое они хотят обозначить или выразить при помощи слова, но не на языке, являющемся средством выражения желаемого содержания; это средство они даже не замечают. Л. С. Выготский говорил, что слово для маленького ребенка является как бы прозрачным стеклом, за которым прямо и непосредственно просвечивает предмет, обозначаемый словом. В наших собственных исследованиях нам удалось установить, что огромная трудность при обучении грамматике, синтаксису и орфографии в школе заключается именно в этом отсутствии осознания предмета усвоения. Так, например, в нашем исследовании усвоения учащимися начальных классов школы правила правописания безударных гласных корня было установлено, что дети этого возраста никак не хотят признать «родственными» такие слова, как «сторож» и «сторожка», так как первое обозначает человека, а второе — будку, или такие слова, как «стол», «столяр», «столовая», также обозначающие разные конкретные предметы, и т. п. В этом исследовании выяснилось, что становление для сознания ребенка слова как лингвистической категории в условиях, когда учитель не ставит перед собой специальной задачи руководить этим процессом, происходит лишь постепенно, проходя длительный и сложный путь развития [18].

В другом нашем исследовании, посвященном усвоению частей речи, с аналогичной трудностью мы столкнулись при усвоении детьми отглагольных существительных («ходьба», «бег», «борьба» и пр.), а также таких глаголов, в которых дети непосредственно не воспринимают действия. Отглагольные существительные дети часто относили к глаголам, учитывая, в первую очередь,

212

значение слова, а не его грамматическую форму; вместе с тем некоторые «бездейственные» глаголы («спать», «стоять», «молчать») они отказывались признать глаголами (например, один из учеников, разнося слова по категориям частей речи, не отнес к глаголам слово «лениться», так как «лениться, — сказал он, — это значит ничего не делать»). Аналогичные данные, свидетельствующие о том, что язык не сразу выступает для младших школьников в качестве предмета анализа и усвоения, были получены и Л. С. Славиной при изучении процесса усвоения учащимися начальных классов пунктуации. Оказалось, что наиболее типичной пунктуационной ошибкой детей II—III классов является пропуск точек в тексте и постановка точки лишь в конце всего изложения. Анализ такого рода ошибок показал, что дети этого возраста, излагая свою мысль, имеют в виду не грамматическую структуру предложения, а содержание действительности, которую они излагают в речи. Поэтому они ставят точку в тех местах, где, как им кажется, они закончили то, что им хотелось сказать о данном предмете или ситуации (например, ученик III класса ставит в своем сочинении четыре

точки: первую после того, как он все рассказал о том, как дети пошли в лес, вторую — о том, как искали потерявшегося мальчика, третью — о том, как их застала гроза, и четвертую — о возвращении домой) [160].

Следовательно, для успешного усвоения грамматических знаний в школе необходимо, прежде всего, выделить для сознания ребенка язык как особую форму действительности, подлежащую усвоению.

В настоящее время вопросу о выделении для сознания ребенка предмета усвоения большое внимание уделяют Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, изучающие процесс формирования учебной деятельности в начальных классах школы. На основании экспериментальных исследований первоначального обучения чтению, а также процесса усвоения элементарных правил правописания и программных знаний по арифметике они пришли к выводу, что существуют два различных типа усвоения в зависимости от того, стояла ли перед детьми практическая задача (в условиях решения которой осуществлялось усвоение знаний) или задача учебная. При этом под учебной задачей они понимают задачу, при решении которой основной целью деятельности ученика становится усвоение данного

213

ему учителем образца тех действий или понятий, которые предлагает учитель [42, стр. 36—37].

Следовательно, и в этих исследованиях подчеркивается значение выделения для сознания ребенка учебного задания, т.е. того предмета, который подлежит усвоению.

Таким образом, начиная с Л. С. Выготского, центр тяжести в понимании интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению был перенесен с вопроса о запасе представлений на способы детского мышления и на уровень осознанности и обобщенности его восприятия действительности.

Однако исследования показывают, что проблема выделения учебной задачи и превращения ее в самостоятельную цель деятельности ученика требует от поступающего в школу ребенка не только определенного уровня интеллектуального развития, но и определенного уровня развития его познавательного отношения к действительности, т.е. определенного уровня развития его познавательных интересов.

Мы уже говорили, что присущая еще младенцу потребность во внешних впечатлениях постепенно с возрастом под воздействием взрослых перерастает в специфическую для человека познавательную потребность. Мы не будем сейчас останавливаться на всех этапах качественного преобразования этой потребности, имеющих место в раннем и дошкольном возрасте. Отметим только, что стремление к познанию, к овладению навыками и умениями у детей раннего и дошкольного возраста почти неисчерпаемо. Детские «почему» и «что такое» были предметом многократных исследований, в результате которых всегда приходилось констатировать огромную силу и напряженность познавательной активности ребенка. «Если бы мне, — пишет Селли,

— предложили изобразить ребенка в его типическом душевном состоянии, то я, вероятно, нарисовал бы выпрямленную фигуру маленького мальчика, который широко раскрытыми глазами глядит на какое-нибудь новое чудо или слушает, как мать рассказывает ему что-нибудь новое об окружающем мире» [155, стр. 78].

Однако наши наблюдения показывают, что развитие этой познавательной потребности идет неодинаково у разных детей. У одних она выражена очень ярко и имеет, так сказать, «теоретическое» направление. У других она

214

больше связана с практической активностью ребенка. Конечно, такое различие обусловлено прежде всего воспитанием. Есть дети, которые рано начинают ориентироваться в окружающей их практической жизни, легко научаются бытовым практическим навыкам, но у которых слабо выражен тот «бескорыстный» интерес ко всему окружающему, который характеризует детей-«теоретиков». У этих последних наблюдается яркая форма проявления периода вопросов «почему?» и «что это такое?», а также периоды особого интереса к отдельным интеллектуальным операциям и «упражнения» в них. Точно так же как некоторые дети по 100 и более раз могут открывать и закрывать дверь, упражняясь в соответствующих движениях, так эти дети «упражняются» то в актах сравнения, то в актах обобщения, то в актах измерения и т. п. «У некоторых детей, — пишет Селли, — сравнение посредством измерения становится даже известного рода страстью; они любят измерять величину одних предметов другими и т.д.» [155, стр. 86].

Очень интересно исследование Л. С. Славиной [162], [164], которое показало, что в первом классе среди неуспевающих школьников можно выделить определенную категорию детей, характеризующихся отсутствием такого рода познавательной активности. Она назвала детей, отличающихся этой особенностью, «интеллектуально пассивными». «Интеллектуально пассивные» школьники, согласно ее данным, отличаются нормальным интеллектуальным развитием, которое легко обнаруживается в игре и практической деятельности. Однако в учении они производят впечатление крайне неспособных, даже иногда умственно отсталых, так как не могут справиться с самыми элементарными учебными заданиями. Например, один из ее испытуемых никак не мог ответить на вопрос, сколько будет, если к одному прибавить еще один (он отвечал то «5», то «3», то «10»), до тех пор, пока она не перевела эту задачу в чисто практическую плоскость. Она спросила: «Сколько будет у тебя денег, если папа дал тебе один рубль и мама один рубль»; на этот вопрос мальчик почти не задумываясь ответил: «Конечно, два!»

Анализируя особенности интеллектуальной деятельности выделенной ею группы школьников, Л. С. Славина приходит к выводу, что самостоятельная интеллектуальная задача, не связанная с игрой или практической ситуацией,

215

не вызывает у этих детей интеллектуальной деятельности. «…Они не привыкли и не умеют думать, — говорит она, — для них характерно наличие отрицательного отношения к умственной работе и связанное с этим отрицательным отношением стремление избежать активной мыслительной деятельности. Поэтому в учебной деятельности, при необходимости решать интеллектуальные задачи, у них появляется стремление использовать различные обходные пути (заучивание без понимания, угадывание, стремление действовать по образцу, пользование подсказкой и т.д.)» [164, стр. 186].

Правильность такого вывода была затем подтверждена Л. С. Славиной тем, что она нашла способы воспитания у интеллектуально пассивных школьников нужной для успешного обучения в школе познавательной активности. Мы не будет останавливаться на этом вопросе подробнее, так как в данном контексте нас интересует лишь проблема готовности к школьному обучению и при этом та ее сторона, которая связана со специфическими мотивационными моментами детского мышления. Совершенно очевидно, что, рассматривая готовность ребенка к школьному обучению даже только со стороны его интеллектуальной сферы, мы не можем ограничиться характеристикой лишь уровня развития его интеллектуальных операций. Исследования показывают, что значительную (а может быть, даже ведущую) роль здесь играет наличие у детей определенного уровня развития их познавательной потребности.

Однако уровень развития мыслительной деятельности и познавательных интересов также не исчерпывает еще всех параметров готовности ребенка к школьному обучению. Сейчас мы остановимся еще на одном параметре, а именно на готовности ребенка к произвольной организации своей познавательной деятельности.

Многими психологами отмечалось, что усвоение знаний об окружающей действительности в дошкольном детстве характеризуется своей непреднамеренностью. Ребенок-дошкольник учится главным образом в процессе игры, в процессе жизненной практической деятельности или в непосредственном общении со взрослыми. Играя, слушая сказки и рассказы, участвуя в других видах дошкольных занятий (лепке, рисовании, ручных поделках и пр.), он знакомится с миром окружающих его предметов

216

и явлений действительности, овладевает разнообразными навыками и умениями, осмысливает содержание и характер доступных его пониманию человеческих отношений. Таким образом, знания, которые ребенок приобретает в этот период, являются как бы «побочным продуктом» разнообразных видов его игровой и практической деятельности, а процесс их приобретения не носит ни целенаправленного, ни систематического характера — он совершается непроизвольно лишь в меру имеющихся у детей непосредственных познавательных интересов.

В отличие от этого обучение в школе является самостоятельным видом деятельности, специально организованным и направленным на свою прямую задачу —

систематическое усвоение определенной суммы знаний и навыков, предусмотренных школьной программой. Это в корне меняет структуру процесса усвоения знаний, делая его целеустремленным, преднамеренным, произвольным. А. Н. Леонтьев, анализируя то общее, что объединяет многообразные требования школы к психике ребенка, приходит к выводу, что оно заключается главным образом в требовании именно произвольности психических процессов и подконтрольности их сознанию ребенка. Под руководством А. Н. Леонтьева было проведено большое количество исследований, которые показали, что, несмотря на непроизвольность усвоения знаний в дошкольном детстве, известная степень произвольности в организации психических процессов возникает уже у детей дошкольного возраста и является необходимой предпосылкой готовности ребенка к школьному обучению.

3. Готовность ребенка к социальной позиции младшего школьника. Теперь нам надлежит остановиться на последнем и, как нам кажется, не менее существенном вопросе готовности ребенка к школьному обучению, а именно на характеристике его стремления к новой социальной позиции школьника, составляющей основу и предпосылку формирования у него многих психологических особенностей, необходимых для успешного обучения в школе.

Ребенок, поступающий в школу, должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к тому новому образу жизни, к тому новому отношению к людям и к своей деятельности,

217

которые связаны с переходом к школьному возрасту.

Изучение детей-первоклассников обнаружило, что среди них есть дети, которые, обладая большим запасом знаний и навыков и относительно высоким уровнем развития мыслительных операций, тем не менее учатся плохо. Анализ показал, что там, где занятия вызывают у этих детей непосредственный интерес, они быстро схватывают учебный материал, сравнительно легко решают учебные задачи, проявляют большую творческую инициативу. Но если занятия лишены для них этого непосредственного интереса и дети должны выполнять учебную работу из чувства долга и ответственности, они начинают отвлекаться, выполняют ее более небрежно, чем другие дети, меньше стремятся заслужить одобрение учителя. Это характеризует недостаточную личностную готовность ребенка к школьному обучению, его неумение правильно отнестись к обязанностям, связанным с положением школьника.

Мы не будем анализировать сейчас причины этого явления. Нам важно лишь подчеркнуть, что готовность интеллектуальная и личностная далеко не всегда совпадают. Личностная готовность ребенка к школьному обучению (выражающаяся в отношении ребенка к школе и учению, к учителю и к себе лично) предполагает известный уровень развития социальных мотивов поведения и деятельности ребенка и ту их специфическую структуру, которая определяет внутреннюю позицию школьника.

Изучение мотивов учебной деятельности учащихся, которое проводилось нами совместно с Л. С. Славиной и Н. Г. Морозовой [26], позволило вскрыть некоторую последовательность в формировании позиции школьника и тем самым обнаружить существенные черты этой позиции.

Наблюдения, проводившиеся в этом исследовании за детьми 5—7-летнего возраста, показывают, что в этот период развития дети (одни несколько раньше, другие несколько позже) начинают мечтать о школе и выражать желание учиться.

Вместе с возникновением стремления к школе и учению поведение детей в детском саду постепенно меняется, и к концу этого возраста их начинают меньше привлекать занятия дошкольного типа; у них обнаруживается

218

отчетливо выраженное желание стать более взрослыми, заниматься «серьезным» делом, выполнять «ответственные» поручения. Некоторые дети начинают выбиваться из режима детского сада, которому они еще так недавно охотно подчинялись. Даже сильная привязанность к своему детскому саду не удерживает детей старшего дошкольного возраста от стремления перейти в школу и учиться.

Откуда берется это стремление, чем оно определяется и к чему приводит?

Мы провели экспериментальные беседы с 21 дошкольником в возрасте от 6 до 7 лет, в которых путем прямых и косвенных вопросов пытались выяснить и наличие у них соответствующего стремления и его психологическую природу.

В результате этих бесед выяснилось, что все дети, за исключением одного мальчика (6 лет 11 мес.), выразили очень большое желание «скорее пойти в школу и начать учиться».

Первоначально мы предполагали, что основным мотивом для поступления в школу у детей старшего дошкольного возраста является желание новой обстановки, новых впечатлений, новых, более взрослых товарищей. Такого толкования придерживаются и другие психологи и педагоги, так как на него наталкивают многие наблюдения и факты. Дети 6—7 лет явно начинают тяготиться обществом младших дошкольников, они с уважением и завистью смотрят на учебные принадлежности старших братьев и сестер, мечтают о том времени, когда им самим будет принадлежать весь набор таких принадлежностей. Может даже показаться, что для дошкольника желание стать школьником связано с его стремлением играть в школьника и школу. Однако уже в беседах с детьми такое представление оказалось поставленным под сомнение. Прежде всего обнаружилось, что дети, в первую очередь, говорят о своем желании учиться, а поступление в школу выступает для них в основном как условие реализации этого желания. Это подтверждается и тем, что не у всех детей желание учиться совпадает с желанием обязательно ходить в школу. В беседе мы пытались развести то и другое и часто получали ответы, позволяющие думать, что именно стремление учиться, а не только внешние атрибуты школьной жизни является важным

мотивом

219

поступления в школу. Вот пример одной из таких бесед с девочкой (6 лет 6 мес.):

— Тебе хочется пойти в школу? — Очень хочется. — Почему? — Там будут буквы учить. — А зачем нужно буквы учить? — Учиться надо, чтобы дети все понимали. — А дома хочешь учиться? — В школе лучше учат буквы. Дома тесно учиться, учительнице некуда приходить. — А дома что будешь делать, когда из школы придешь? — После школы буду букварь читать. Буду буквы учить, а потом рисовать и играть, а потом гулять пойду. — Что тебе нужно приготовить для школы? — В школу надо букварь приготовить. Букварь у меня уже есть.

Некоторые дети соглашаются учиться даже не в школе, а дома.

— Хочешь пойти в школу? — спрашивает экспериментатор у девочки (6 лет 7 мес.) Хочу! Очень даже. — А хочешь только дома учиться? — Все равно что в школе, что дома, лишь бы учиться.

Для подтверждения данных, полученных путем беседы, мы решили поставить эксперимент, который позволил бы нам более отчетливо выявить характер и соотношение мотивов, связанных у детей с поступлением в школу и учением.

Для этого мы провели с дошкольниками несколько экспериментальных игр в школу (всего участвовало 26 детей — мальчиков и девочек — в возрасте от 4,5 до 7 лет). Эти игры проводились в разных вариантах: и со смешанным в возрастном отношении составом детей, и с детьми одного и того же возраста, с каждым возрастом в отдельности. Это позволило проследить динамику становления отношения детей к школе и выделить некоторые важные мотивы, связанные с этим процессом.

Выбирая данный методический прием, мы исходили из следующих соображений.

Как показали исследования Д. Б. Эльконина, центральным моментом игры у детей дошкольного возраста всегда становится то, что является для них самым важным, самым существенным в разыгрываемом событии, т.е. то содержание, которое отвечает наличным у ребенка актуальным потребностям. В силу этого одно и то же содержание в игре получает для детей различных возрастов разный смысл (см. исследование Д. Б. Эльконина [200], а также исследование Л. С. Славиной [161]). При

220

этом наиболее важные в смысловом отношении моменты разыгрываются детьми наиболее развернуто, реалистично и эмоционально. Напротив, то содержание игры, которое выступает для играющих детей как побочное, т.е. не связанное с удовлетворением доминирующих потребностей, изображается скупо, свернуто, иногда даже приобретает чисто условную форму.

Таким образом, мы вправе были ожидать от экспериментальной игры в школу ответа на вопрос: что же в действительности побуждает детей, стоящих на пороге

школьного обучения, стремиться к школе и учению? Какие реальные потребности сформировались у них на протяжении дошкольного детства и теперь побуждают их стремиться к новой социальной позиции школьника?

Результаты с игрой в школу оказались достаточно отчетливыми.

Прежде всего оказалось, что организовать игру в школу с детьми 4—5 лет очень трудно. Их вообще не интересует эта тема.

— Давайте, — предлагает экспериментатор, — играть в школу.

— Давайте, — отвечают дети явно из вежливости, продолжая при этом заниматься каждый своим делом.

— Вы будете учениками, хорошо?

— Я не хочу в школу играть, я хочу в детский сад.

— Кто хочет в школу играть?

Молчание.

— А я буду дочка.

— Хорошо, ты будешь в школу ходить.

— А я не хочу в школу, а буду в куклы играть.

— А я буду в домике жить. И т. п.

Если же в конце концов экспериментатору удается организовать среди малышей игру в школу, то она протекает следующим образом. Самое главное место в игре занимает приход и уход в школу. «Урок» в школе длится всего несколько минут, причем начало и конец урока обязательно отмечалось звонками. Иногда тот ребенок, который дает звонки, вовсе не делает промежутка между первым и вторым звонком. Совершенно ясно, что ему просто нравится звонить в звонок. Но главное в школе — это перемена. На перемене дети бегают, играют, затевают новые игры, не имеющие никакого отношения к игре в школу.

221

Придя из «школы» «домой», одна девочка с облегчением сказала: «Ну, теперь я буду обед приготовлять», и когда снова наступило время идти в школу, один из участников игры вдруг заявил: «Уже воскресенье. Учиться не надо. Мы идем гулять. Ой, снег какой, я пойду шапку надену» и т. п. Совершенно очевидно, что никакого желания играть в школу у детей этого возраста нет и тем более нет желания учиться в школе.

Совсем иначе выглядит игра в школу у детей 6—7 лет. Они очень охотно и быстро принимают тему игры.

Экспериментатор спрашивает: «Хотите играть в школу?»

Дети дружно отвечают: «Хотим!» — и тут же приступают к устройству «класса». Расставляют столы, парты, требуют бумагу, карандаши (обязательно настоящие), импровизируют доску.

В играх с детьми этого возраста, как правило, все участники игры хотят быть

учениками, на роль учительницы никто не соглашается, и обычно это удел наиболее маленького или безответного ребенка.

Урок занимает центральное место и наполнен типичным учебным содержанием: они пишут палочки, буквы, цифры. «Звонок» дети игнорируют, а если он дается, многие заявляют: «Звонка еще не надо, мы еще не научились». В перерыве «дома» дети «готовят уроки». Все, что не относится к учению, свернуто до минимума. Так, один мальчик, изображающий «учительницу» (Вася 6,5 лет), во время перерыва в занятиях так и не вышел из-за стола, проделав весь перерыв в речевом плане: «Вот я уже ушла, вот я пришла, вот уже пообедала. Теперь давайте опять заниматься».

Особо следует отметить, что в результате игры в школу детей старшего дошкольного возраста остаются такие продукты их деятельности, которые явно свидетельствуют о том содержании, которое больше всего связано с их потребностями. Это — целые листки, заполненные буквами, цифрами, столбиками, иногда рисунками. Интересно, что на многих из них стоит оценка «учителя», выраженная баллами «5», «5+», «4» (плохих отметок нет!).

Очень интересно наблюдать игру в школу, когда в ней принимают участие дети разных возрастов. Тогда ясно обнаруживается, что для младших и старших детей смысл игры лежит в совершенно разных моментах: для

222

малышей — во всех внешних самому учению сторонах школьной жизни (сборе в школу, переменах, приходах домой); для старших — именно в учении, в занятиях, в решении задач и писании букв.

На этой почве в игре возникали даже конфликты, ссоры. Так, например, ребенок помоложе тащит стул для устройства «дома», другой, постарше отнимает этот стул для устройства «класса», одни хотят сохранить перемену, другие — урок и т.д.

Эти опыты убедили нас окончательно, что хотя детей, поступающих в школу, очень привлекают внешние атрибуты школьной жизни и учения — ранцы, отметки, звонки и пр., но не это является центральным в их стремлении к школе. Их привлекает именно учение как серьезная содержательная деятельность, приводящая к определенному результату, важному как для самого ребенка, так и для окружающих взрослых. Здесь как бы в единый узел оказываются завязанными две основные потребности ребенка, движущие его психическое развитие: познавательная потребность, которая получает в учении свое наиболее полное удовлетворение, и потребность в определенных социальных отношениях, выражающихся в положении школьника (эта потребность, по-видимому, вырастает на основе потребности ребенка в общении). Стремление же к школе только ради внешних атрибутов свидетельствует о неготовности ребенка к обучению в школе.

4. Процесс формирования готовности ребенка к школьному обучению. Рассмотрим теперь те процессы детского развития, которые создают у ребенка к концу

дошкольного возраста готовность к школьному обучению. Начнем с вопроса о формировании у него познавательной потребности, приводящей к возникновению познавательного отношения к приобретаемым знаниям.

Мы уже говорили о том, что присущая младенцу потребность во впечатлениях постепенно перерастает вместе с развитием ребенка в потребность собственно познавательного характера. Сначала эта потребность выражается в стремлении ребенка ознакомиться с внешними

223

свойствами предметов, возможно полнее воспринять их; затем ребенок начинает прослеживать связи и отношения между предметами и явлениями действительности и, наконец, переходит к познавательному интересу в собственном смысле слова, т.е. к стремлению узнать, понять и объяснить окружающий мир.

Потребность в новых впечатлениях и ее последующее преобразование И. П. Павлов рассматривал как безусловный ориентировочный рефлекс (не менее мощный, чем другие безусловные рефлексы), переходящий затем в ориентировочно-исследовательскую деятельность. Он считал, что у человека «этот рефлекс идет чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в виде той любознательности, которая создает науку, дающую и обещающую нам высочайшую, безграничную ориентировку в окружающем мире» [134, стр. 28].

Нам не хочется вслед за И. П. Павловым называть потребность ребенка во внешних впечатлениях ориентировочным рефлексом, а дальнейшую познавательную потребность и познавательную деятельность детей ориентировочно-исследовательской. Нам не хочется это делать потому, что нам представляется неправильным связывать так называемую ориентировочную деятельность, имеющую место уже у младенца, с рефлексом «естественной биологической осторожности», т.е. рассматривать ее как средство биологического приспособления. Нам хотелось бы подчеркнуть другую сторону этого явления, а именно: что потребность ребенка во внешних впечатлениях, выражая потребность развивающегося мозга, тем не менее не связана прямо с инстинктивно биологическими потребностями приспособления. У ребенка во всяком случае она носит характер «бескорыстной» потребности сначала во внешних впечатлениях, а затем в познании действительности и овладении ею.

В этом контексте следует вспомнить слова И. М. Сеченова, выражающие его удивление перед этой потребностью ребенка: «Совершенно непонятной, — пишет он, — остается только та черта человеческой организации, в силу которой уже ребенок проявляет какой-то инстинктивный интерес к дробному анализу предметов, не имеющему никакого прямого отношения к ориентации его в пространстве и во времени. Высшие животные по устройству их чувствующих снарядов (по крайней мере периферических

224

концов) должны были бы быть тоже способны к очень детальному анализу..., но они почему-то не заходят ни в нем, ни в обобщении впечатлений за пределы потребностей в ориентации. Животное всю жизнь остается самым узким практиком-утилитаристом, а человек уже в детстве начинает быть теоретиком» [159, стр. 352].

Итак, при анализе потребности ребенка во внешних впечатлениях и ее дальнейшего развития мы не пользуемся павловским термином «ориентировочная реакция». Однако нам хотелось бы подчеркнуть, что и у него и у нас речь идет об одном и том же явлении и что положения И. П. Павлова о развитии «ориентировочного рефлекса» и переходе его в сложнейшие формы познавательного интереса являются для нас еще одним подтверждением правильности предположения о том, что у ребенка старшего дошкольного возраста стремление учиться является этапом развития его первоначальной потребности во внешних впечатлениях.

Хотя мы и не располагаем достаточным экспериментальным материалом, позволяющим понять своеобразие этапов развития познавательной потребности в раннем и дошкольном возрасте, все же имеются некоторые данные о тех качественных сдвигах, которые имеют место к концу старшего дошкольного возраста.

Исследования детского мышления, проводившиеся группой психологов под руководством А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца, привели к выводу, что у нормально развивающихся детей дошкольного возраста начинает формироваться познавательная деятельность, как таковая, т.е. деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей. По данным этих исследований, именно на протяжении дошкольного возраста происходит становление познавательной задачи как задачи логической. Однако процесс этот имеет свои этапы. Первоначально познавательное отношение к действительности у дошкольника продолжает еще оставаться включенным в игровую и жизненно практическую деятельность [68]. Например, в исследовании О. М. Концевой, сделанном под руководством А. В. Запорожца, было показано, что дети даже 6—7 лет, поставленные перед задачей подобрать к басне соответствующий рассказ, идут по линии сходства изображенных в них ситуаций, а не по сходству мыслей, выраженных в том и другом произведении.

225

Дальнейшие опыты показали, что дети могут увидеть не только внешнее сходство в содержании басни и выбранного ими рассказа, но усмотреть и те более глубокие связи и отношения, которые заключены в аллегорическом смысле басни и которые раскрыты в другом, предоставленном ребенку для выбора рассказе. Однако дети упорно идут по линии ситуативного сближения басни и рассказа, так как именно эти жизненно практические связи и отношения кажутся им более существенными. То же самое было установлено и в другом исследовании, где детям под видом игры «четвертый лишний» предлагалось выбросить одну картинку из четырех, которая кажется им лишней, не подходящей к остальным трем. Например, ребенку давались

рисунки кошки, миски, собаки и лошади; или — лошади, человека, льва и повозки и т.д. Как правило, подростки и тем более взрослые люди отбрасывали в этом опыте миску, повозку и т. п., т.е. картинки, являющиеся лишними с логической точки зрения. Что касается детей дошкольного возраста, то они часто давали неожиданные, с точки зрения взрослых, решения: они отбрасывали то собаку, то лошадь, то льва. Первоначально казалось, что такого рода решения являются результатом недостаточного развития обобщающей деятельности детского мышления. Однако на самом деле обнаружилось, что дети умеют видеть логические соотношения, представленные в подборе картинок, но что существенными для них являются другие, жизненно практические связи и зависимости.

Так, например, одна из испытуемых, девочка 5 лет 7 месяцев, отбросила из серии: кошка, собака, лошадь, миска — собаку, объясняя это тем, что «собака будет мешать кошечке есть из миски»; в другом случае мальчик из серии картинок: лошадь, повозка, человек, лев — выбросил льва, аргументируя это следующим образом: «Дядя запряжет лошадь в повозку и поедет, а зачем ему лев? Лев может съесть и его и лошадь, его нужно отправить в зоосад».

«Следует сказать, — пишет по этому поводу А. В. Запорожец, — что в известном смысле данное рассуждение является логически безупречным. Своеобразным является лишь отношение ребенка к вопросу, которое приводит его к подмене логической задачи мысленным решением житейской проблемы» [68, стр. 84].

226

Такого рода подход к решению познавательных задач при отсутствии соответствующего воспитания может у отдельных дошкольников надолго задержаться. Такие дошкольники, становясь школьниками, обнаруживают явление интеллектуальной пассивности, о котором мы уже говорили в связи с изложением вопроса о готовности ребенка к школьному обучению. Однако при нормальном развитии познавательной деятельности у детей, уже в дошкольном возрасте, начинает возникать потребность в решении особых познавательных задач, которые, как таковые, выделяются для их сознания.

Как мы уже говорили, по данным, полученным в исследованиях А. В. Запорожца и его сотрудников, первоначально такие познавательные задачи включены в игровую и практическую деятельность детей и возникают лишь эпизодически, не изменяя всего строя детского мышления. Однако постепенно у дошкольников начинает формироваться новый вид интеллектуальной деятельности, которая характеризуется прежде всего новой познавательной мотивацией, способной определить характер рассуждения детей и систему используемых ребенком интеллектуальных операций. С этой точки зрения интересно исследование сотрудницы А. В. Запорожца Е. А. Коссаковской, показавшей, как в процессе решения дошкольниками разных возрастов головоломок у них постепенно возникает и формируется умение преследовать

интеллектуальные цели и как именно интеллектуальное содержание задачи становится для детей главным содержанием их познавательной деятельности. Важнейшим результатом этого исследования является вывод автора о том, что к концу дошкольного возраста у детей, с одной стороны, явно падает интерес к побочным моментам, связанным с решением головоломок (интерес к игре, в условиях которой давалась головоломка; к выигрышу, являющемуся следствием удачного решения и пр.), с другой — у них возникает в качестве ведущего мотива их деятельности мотив поучиться решать трудные задачи.

Достаточно убедительные данные о росте интереса к задачам интеллектуального порядка имеются и в кандидатской диссертации А. Н. Голубевой. Она изучала, какого типа задачи — игрового, трудового или интеллектуального содержания — больше побуждают детей дошкольного возраста к настойчивости. Оказалось, что в

227

разных возрастных группах это были разные задачи. Для детей младшей группы наибольшую побудительную силу имели задачи игрового содержания, для средней группы — трудового, а для старших дошкольников (т.е. для детей от 5,5 до 7 лет) — собственно интеллектуальная задача [51].

Подводя итог изложенным экспериментальным данным и соображениям, можно сказать, что выявившееся в нашем исследовании стремление детей старшего дошкольного возраста к учению и школе, несомненно, стоит в зависимости от того факта, что в этот период у детей появляется новый, качественно своеобразный уровень развития познавательной потребности, связанный с возникновением интереса к собственно познавательным задачам.

Муссен, Конжер и Каган [227] на основании анализа целого ряда американских исследований по этому вопросу также утверждают, что стремление решать интеллектуальные задачи, совершенствоваться в этом отношении и стремление к интеллектуальным достижениям является очень стойким феноменом, характеризующим детей 6—8-летнего возраста.

Итак, к концу дошкольного и началу школьного возраста у детей возникает качественно своеобразный этап в развитии познавательной потребности — потребность в приобретении новых знаний и умений, которая реализуется в наших общественных условиях в учении как общественно значимой деятельности, создающей ребенку новую социальную позицию.

Теперь проследим формирование у ребенка тех психологических особенностей, которые обеспечивают возникновение произвольности его поведения и деятельности. Задача здесь заключается в том, чтобы понять, как возникают у ребенка потребность и мотивы такой структуры, при которой он становится способным подчинять свои непосредственные импульсивные желания сознательно поставленным целям.

Для этого нам придется снова вернуться к самым истокам в развитии

потребностей ребенка и проследить процесс их формирования, но не со стороны их содержания, а со стороны структуры.

Напомним, что, по данным многочисленных психологических исследований, дети раннего возраста зависят в

228

основном от воздействий внешнего «поля», которое и определяет их поведение.

К. Левин и его сотрудники первыми экспериментально показали «механизм» типичного для детей этого возраста ситуативного поведения. Это позволило нам построить гипотезу относительно особенностей действующих здесь побудительных сил и их дальнейшего развития. Выдвигаемая нами гипотеза во многом согласуется с мыслями и данными К. Левина, хотя и не совпадает с ними полностью.

Исследования К. Левина показали, что предметы окружающего мира обладают способностью побуждать человека к определенным действиям. Вещи и события окружающего мира, говорит К. Левин, для нас, как действующих существ, ни в коем случае не нейтральны: многие из них предъявляют по отношению к нам более или менее определенную «волю», они требуют от нас определенной деятельности. Хорошая погода, красивый ландшафт влекут нас к прогулке. Ступеньки лестницы побуждают двухлетнего ребенка подниматься и спускаться; двери побуждают открывать и закрывать их; мелкие крошки — собирать их, собака — ласкать, строительный ящик побуждает к игре; шоколад, кусок пирожного — «хотят быть съеденными» [225]. Сила требований, с которыми подступают к ребенку вещи, по данным Левина, может быть различна: начиная от непреодолимого влечения до слабого «напрашивания». Левин различает «позитивный» и «негативный» «характер требований» (Aufforderungscharakter), т.е. то, что одни вещи побуждают стремиться к ним, другие — отталкивают. Но самое для нас важное заключается в его утверждении, что побудительная сила вещей изменяется не только от ситуации и от индивидуального опыта ребенка, но и от возрастных этапов его развития.

К. Левин склонен ставить побудительную силу вещей в связь с потребностями субъекта. Однако характер этой связи им не вскрывается, и ее дальнейшее развитие не прослеживается. Он говорит лишь о том, что изменение «характера требований» протекает соответственно изменениям потребностей и интересов человека, что оно стоит к ним в «тесном отношении».

Между тем нам представляется, что о связи между потребностями ребенка и «требованиями», которые

229

предъявляют к нему вещи, уже сейчас можно говорить более определенно.

Известно, что наличие нужды самой по себе еще не может побудить ребенка к действию. Для того чтобы нужда стала побудителем активности ребенка, она должна найти отражение в его переживании (т.е. стать потребностью). Возникновение

переживания порождает у ребенка состояние напряжения и аффективное стремление избавиться от него, восстановить нарушенное равновесие.

Однако потребность, в каких бы острых аффективных переживаниях она ни выражалась, не может определить целенаправленное действие ребенка. Она может вызвать лишь беспредметную неорганизованную активность (мы не говорим здесь, конечно, о тех инстинктивных биологических потребностях, которые связаны с врожденным механизмом их удовлетворения). Для того чтобы возникло целенаправленное движение, необходимо отражение в сознании ребенка предмета, способного удовлетворить имеющуюся у него потребность.

Возвращаясь с этой точки зрения к опытам К. Левина, можно предположить, что предметы, постоянно удовлетворяющие ту или иную потребность, как бы фиксируют (кристаллизуют) в себе эту потребность, в результате чего они и приобретают способность побуждать поведение и деятельность ребенка даже в тех случаях, когда соответствующая потребность не была предварительно актуализирована: сначала эти предметы только реализуют, а потом и вызывают соответствующие потребности.

Таким образом, первоначально, когда у ребенка еще нет развернутой речи и развернутой системы представлений, он целиком зависит от тех внешних воздействий, которые идут от окружающей его среды. Избирательность реакции на тот или иной предмет зависит, во-первых, от наличия у ребенка доминирующих в данный момент потребностей (например, голодный ребенок предпочитает еду, сытый — игрушку), во-вторых, избирательность реакции зависит от той связи, которая в процессе личного опыта ребенка установилась между его потребностями и предметами их удовлетворения. Наконец, она зависит и от структуры самой ситуации, т.е. от расположения в ней различных предметов и того места, которое занимает

230

среди них ребенок[1]. Соотношение всех этих сил и заключено в понятии «психическое поле», которому, согласно данным К. Левина, подчиняется поведение маленького ребенка.

Однако уже очень рано, гораздо раньше, чем это считал К. Левин и чем это принято думать до сих пор, а именно в самом начале 2-го года жизни, вместе с появлением у ребенка первых слов он начинает в известной мере эмансипироваться от непосредственных влияний «поля». Часто его поведение определяется уже не внешней непосредственно окружающей его предметной ситуацией, но и теми образами, представлениями и переживаниями, которые возникли раньше в его опыте и закрепились в виде тех или иных внутренних побудителей его поведения.

Приведем в качестве примера одно из наших наблюдений над ребенком раннего возраста. До года управление поведением этого ребенка не представляло трудностей. Для этого было нужно только определенным образом организовать систему внешних воздействий. Если, например, он стремился к какой-либо вещи и если возникала

необходимость отвлечь его от этой вещи, то достаточно было либо убрать ее из поля восприятия, либо подсунуть другую, способную конкурировать с первой по новизне или красочности. Но приблизительно в возрасте одного года двух-трех месяцев поведение ребенка существенно изменилось. Он стал настойчиво и активно добиваться того предмета, который привлек его внимание, и его уже часто не удавалось ни отвлечь, ни переключить на другой предмет путем реорганизации внешних воздействий. Если вещь убирали, он плакал и искал ее, а если его внимание переключали, он через некоторое время снова возвращался к поиску утраченной вещи. Таким образом, выключить его из ситуации стало значительно труднее, так как он как бы нес в себе слепок этой ситуации и соответствующие представления не только могли определить его поведение, но даже оказывались победителями в конкуренции с наличной внешней ситуацией.

231

Особенно отчетливо это выступило в следующем эпизоде. М. (1 г. 3 мес.), играя в саду, завладел мячом другого ребенка и никак не хотел с ним расстаться. Вскоре ему предстояло идти домой ужинать. В какой-то момент, когда внимание ребенка было отвлечено, мяч удалось убрать, а ребенка унести в дом. Во время ужина М. вдруг пришел в сильное волнение, начал отказываться от еды, капризничать, пытаться выбраться из креслица, срывать с себя салфетку и т. п. Когда его спустили на пол, он сразу успокоился и с криком «мя... мя» отправился сначала в сад, а затем к дому того ребенка, которому принадлежал мяч.

В связи с появлением этого «внутреннего плана» все поведение ребенка принципиально изменилось: оно приобрело значительно более спонтанный, активный характер, оно стало более самостоятельным и независимым. Может быть, именно появление такого рода внутренних побудителей поведения, данных в виде аффективно окрашенных образов и представлений и определяет качественно новый этап развития ребенка в раннем детстве.

Это предположение подтверждается и данными Т.Е. Конниковой, согласно которым именно при переходе ко второму году жизни в связи с появлением первых слов стремления к предмету становятся у детей значительно более страстными и устойчивыми, и неудовлетворение этих стремлений приводит к первым острым аффективным реакциям ребенка.

То, что ребенок в начале второго года жизни становится иным по своему поведению, хорошо известно и педагогике ясельного возраста; недаром Н. М. Щелованов на основе огромного материала наблюдений рекомендует в 1 год 2—3 месяца переводить детей в новую возрастную группу. Целесообразность этого перевода с педагогической точки зрения заключается, как мы думаем, в том, что возникновение внутреннего плана мотивации ставит перед воспитателями задачу иного подхода к ребенку, иного способа управления его поведением. Этот новый подход требует от

воспитателя умения проникать в систему скрытых от внешнего наблюдения, более устойчивых и индивидуальных побуждений и учитывать их в процессе воспитания. Кроме того, перед воспитателями стоит задача научиться организовывать не только внешнюю среду, но и те внутренние побуждения, которые

232

возникают у ребенка в связи с имеющимися у него образами и представлениями. Если же педагогический подход к детям на этом новом, качественно своеобразном этапе их развития остается таким же, как и раньше, то между детьми и взрослыми начинают возникать конфликты и у детей появляются срывы поведения, аффективные вспышки, непослушание, т.е. дети становятся «трудными». По-видимому, в этих случаях будет иметь место «кризис одного года», кризис принципиально того же порядка, что и другие критические периоды в развитии ребенка, уже хорошо известные и описанные в психологической литературе (кризис 3, 7 и 13 лет). В основе критических периодов, как это сейчас уже можно утверждать, лежит конфликт, возникающий в результате столкновения образовавшихся в процессе развития качественно новых потребностей с неизменившимися образом жизни ребенка и отношением к нему со стороны взрослых. Последнее препятствует удовлетворению возникающих у ребенка потребностей и вызывает у него явления так называемой фрустрации[1].

Однако мы не склонны преувеличивать значение первого отрыва ребенка от внешней ситуации. В начале второго года жизни ребенок, хотя в известной мере и эмансипируется от непосредственного влияния окружающей среды, все же еще долгое время остается «рабом» наглядно данной ситуации, так как образы и представления, побуждающие его поведение, носят конкретный ситуативный характер.

Эту ситуативность ребенка раннего возраста, его зависимость от «психического поля» очень хорошо показал в своих экспериментах К. Левин. Он показал, что ребенок на протяжении всего раннего возраста продолжает еще составлять как бы динамическую часть экспериментальной ситуации, он действует в ней по законам «поля», подчиняясь «требованиям», идущим со стороны окружающих его вещей. Отрыв от ситуации происходит здесь

233

лишь от случая к случаю, не изменяя первоначально всего стиля детского поведения.

Об этой же ситуативной связанности ребенка раннего возраста, о его неумении оторваться от наглядно данной ситуации и действовать во внутреннем, представляемом и воображаемом плане говорят и разнообразные опыты, проводившиеся Л. С. Выготским и его сотрудниками. В частности, исследования Л. С. Выготского показали, что дети раннего возраста часто отказываются повторять фразы, сообщающие то, что противоречит непосредственному их восприятию. (Например, в его опытах девочка в

возрасте около 3 лет отказалась повторять слова «Таня идет» в то время, как Таня перед ее глазами сидела на месте.) Таким образом, на протяжении раннего детства поведение ребенка гораздо больше характеризуется связанностью ситуацией, чем свободой от нее.

Тем не менее нельзя недооценивать происшедший здесь качественный сдвиг в развитии ребенка. Внешняя среда хотя и в почти непереработанном виде, но все же оказалась перенесенной во внутренний план, план сознания ребенка и тем самым получила возможность иначе, изнутри определять его поведение. Это, несомненно, факт принципиального значения, так как он составляет поворотный пункт в развитии детских потребностей и в характере взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью. Сущность происшедшего здесь скачка заключается в том, что потребности ребенка стали кристаллизоваться не только в реальных внешних предметах, удовлетворяющих эти потребности, но и в образах, представлениях, а затем (в процессе дальнейшего развития мышления и речи) и в понятиях ребенка. Конечно, в раннем возрасте указанный процесс осуществляется в зачаточной форме: здесь имеют место лишь его генетические корни. Но он возник, и именно его осуществление приводит к главному новообразованию, с которым ребенок приходит к периоду дошкольного детства. Этим новообразованием является возникновение на данной ступени развития связи между аффектом и интеллектом ребенка, или, иначе говоря, возникновение у детей раннего возраста образов и представлений, обладающих побудительной силой и вступающих в игру мотивационных тенденций, управляющих поведением ребенка.

234

Возникшее новообразование действительно представляет собой качественно новую ступень в формировании личности ребенка, так как оно обеспечивает ему возможность действовать в отрыве от наглядно данного «поля» в условиях относительно свободной воображаемой ситуации. Это новообразование создаст главную предпосылку дальнейшего развития мотивационной сферы ребенка и тех форм его поведения и деятельности, которые с ней связаны. Мы имеем в виду прежде всего возможность возникновения в дошкольном возрасте ведущей деятельности этого периода — ролевой, творческой игры, в процессе которой в основном и осуществляется формирование личности ребенка-дошкольника.

* * *

На протяжении дошкольного возраста в развитии мотивации происходят и другие качественные сдвиги, составляющие необходимую предпосылку перехода ребенка к школьному обучению.

Прежде всего следует остановиться на возникновении к концу дошкольного возраста умения соподчинять мотивы своего поведения и деятельности.

Мы уже говорили, что в раннем детстве имеет место, по-видимому, лишь конкуренция одновременно действующих мотивационных тенденций, и ребенок осуществляет свое поведение по линии наиболее сильных, так сказать, победивших сражение мотивов1.

Конечно, нельзя сказать, что у детей раннего возраста вообще отсутствует какая бы то ни было относительно постоянная иерархия мотивов, какое бы то ни было их соподчинение. Если бы это было так, то их поведение носило бы неорганизованный, хаотический характер. Между тем известно, что дети в этом возрасте могут выражать определенные предпочтения и действовать очень направленно

235

и целеустремленно и не только в данный момент и в данной ситуации, но достаточно продолжительное время. Это свидетельствует о том, что в системе их мотивации имеются некоторые доминирующие мотивы, способные подчинять себе все другие побуждения ребенка. Следовательно, и в раннем возрасте мы имеем дело с определенной иерархической структурой мотивационной сферы ребенка, т.е. с определенной, достаточно устойчивой аффективной направленностью его поведения. Однако вся эта иерархическая структура мотивов и связанная с ней целенаправленность деятельности носят в этом возрасте непроизвольный характер. Эта структура возникает, с одной стороны, как следствие наличия в данном возрасте определенных «потребностных доминант» (т.е. специфичных доминирующих мотивов поведения); во-вторых, она связана с существованием у ребенка уже достаточно богатого индивидуального опыта, также способствующего появлению доминирующих побуждений. «В переходный период от раннего детства к дошкольному, — совершенно справедливо пишет Д. Б. Эльконин, — личные желания носят еще форму аффекта. Не ребенок владеет своими желаниями, а они владеют им. Он находится во власти своих желаний так же, как раньше находился во власти аффективно притягательного предмета» [146, стр. 258].

Только в дошкольном возрасте, как показывают исследования, начинает возникать соподчинение мотивов, основанное на сознательно принятом намерении, т.е. на доминировании такого рода мотивов, которые способны побуждать деятельность ребенка вопреки существующим у него непосредственным желаниям.

То, что сознательное соподчинение мотивов фактически складывается лишь в дошкольном возрасте и является важнейшим новообразованием именно этого возраста, показали исследования, проводившиеся под руководством А. Н. Леонтьева, в частности исследование К. М. Гуревича [55].

В этом исследовании детям 3—4 лет предлагалось выполнить систему действий, не имеющих для них непосредственной побудительной силы, ради получения желанного предмета или возможности в дальнейшем действовать согласно непосредственному побуждению. Например, детям предлагалось разложить шарики

надоевшей им мозаики по коробочкам ради того, чтобы получить

236

очень привлекательную механическую игрушку. В другом случае ребенка вовлекали в крайне интересную для него игру, но требующую довольно длительной и кропотливой предварительной подготовки.

В результате этих и других аналогичных опытов А. Н. Леонтьев пришел к выводу, что только в дошкольном возрасте впервые возникает возможность сознательного и самостоятельного подчинения ребенком одного действия другому. Это подчинение, согласно его мысли, становится возможным потому, что именно в этом возрасте впервые возникает иерархия мотивов, основанная на выделении более важных мотивов и подчинения им менее важных.

Мы не будем останавливаться здесь на некоторых неточностях и неясностях, которые, с нашей точки зрения, имеют место в трактовке А. Н. Леонтьевым полученных им и его сотрудниками фактов. Мы, напротив, хотим солидаризироваться с ним в его главном утверждении, а именно в том, что в дошкольном детстве, по-видимому, происходит процесс первоначального «фактического, — как он говорит, — складывания личности» и что содержанием этого процесса является возникновение нового соотношения мотивов и умения ребенка сознательно подчинять свои действия более важным и далеким целям, хотя бы непосредственно и непривлекательным.

Однако нас интересует не только сам этот факт, хотя он и составляет главное новообразование дошкольного возраста, но «механизм» возникновения указанного явления, иначе говоря, его психологическая природа.

Нам представляется, что для объяснения этого необходимо выдвинуть гипотезу о том, что в дошкольный период развития появляется не только новое соотношение мотивов, но что сами эти мотивы приобретают иной, качественно своеобразный характер.

До сих пор в психологии потребности и мотивы обычно различались по их содержанию и динамическим свойствам. Однако все существующие в настоящее время данные позволяют предположить, что, помимо этого, потребности человека (именно человека, а не животных) отличаются друг от друга также и своим строением. Одни из них имеют прямой, непосредственный характер, другие опосредствованы сознательно поставленной целью или принятым намерением. Строение потребностей в значительной

237

степени определяет и способ, каким они побуждают человека к действию. В первом случае побуждение идет прямо от потребности к действию и связало с непосредственным желанием выполнить данное действие. Например, человеку хочется подышать свежим воздухом, и он открывает форточку; ему хочется услышать музыку, и он включает радио.

Наиболее отчетливо, так сказать в чистом виде, непосредственные потребности

представлены в органических потребностях, а также в потребностях, связанных с наиболее прочно установившимися привычками чистоплотности, аккуратности, вежливости и пр.

Во втором случае, т.е. в случае опосредствованной потребности, побуждение идет от сознательно поставленной цели, принятого намерения и может не только не совпадать с непосредственным аффективным стремлением человека, но находиться к нему в антагонистическом отношении. Например, школьник садится за приготовление скучных для него уроков только ради того, чтобы отпустили гулять или в кино. Здесь мы имеем пример, когда непосредственное желание ребенка (пойти гулять), опосредствуясь принятым намерением (для этого надо приготовить уроки), побуждает его к действиям непосредственно для него нежелательным.

Для большей наглядности расхождения между побуждением, идущим от непосредственной потребности, и побуждением, идущим от принятого намерения, мы взяли случай с конфликтным соотношением обеих мотивационных тенденций (желание пойти гулять или в кино и нежелание готовить уроки). Однако чаще всего мы не имеем здесь ни конфликта, ни совпадений. Обычно действия, которые человек осуществляет согласно принятому намерению, сами по себе, до принятия соответствующего намерения были для субъекта нейтральными. Например, школьник решает изучать иностранный язык, к которому не имеет непосредственной склонности, но который ему нужен для выбранной им будущей профессии. Или другой пример: ученик может непосредственно не испытывать потребности в занятиях спортом, но он принял решение достичь хорошего физического развития и в связи с этим начал систематически заниматься спортом.

Несомненно, опосредствованные потребности (принятые намерения, поставленные цели) являются продуктом

238

онтогенетического развития: они возникают лишь на определенной его стадии, но, раз сформировавшись, они также начинают выполнять побудительную функцию. При этом аффективные тенденции, идущие от поставленной цели или принятого намерения, имеют во многом тот же характер, что и аффективные тенденции, порожденные непосредственной потребностью.

Исследования К. Левина, проведенные в достаточно строгих экспериментальных условиях, показывают, что по степени напряженности и другим динамическим свойствам побудительная сила, идущая от сознательно принятых намерений («квазипотребностей», по его терминологии), является ничуть не меньшей, чем сила «настоящих», «естественных» потребностей. Тщательно поставленные им и его сотрудниками эксперименты обнаружили между теми и другими аффективными тенденциями общие динамические закономерности — стремление к возобновлению прерванных действий, насыщение, замещение и пр.

Итак, от потребностей, которые прямо и непосредственно осуществляют свою побудительную функцию, надо отличать опосредствованные потребности, побуждающие человека не прямо, а через сознательно поставленные цели. Эти последние потребности являются специфическими только для человека.

Существующие в настоящее время многочисленные исследования особенностей мотивационной сферы детей и ее развития позволяют предположить, что уже в дошкольном детстве у ребенка не только складывается новое соотношение мотивов, но возникают также и описанные нами выше мотивы нового типа, опосредствованные потребности, способные побуждать деятельность детей в соответствии с принятым намерением. Напомним, что в исследовании К. М. Гуревича было установлено, что дети в возрасте от 3—4 лет уже способны ради достижения привлекательной цели выполнить неинтересные и даже очень непривлекательные действия. Это, конечно, качественно новое явление в развитии мотивационной сферы дошкольника, так как дети раннего возраста еще не способны оторваться от того, что их непосредственно привлекает. Но соподчинение мотивов, наблюдавшееся в опытах К. М. Гуревича, еще не свидетельствует о том, что здесь имело место сознательное принятие намерения и действие ребенка в соответствии с этим намерением, т.е. полностью

239

выраженная опосредствованная мотивация. Однако многие наблюдения и факты свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте, особенно в среднем и старшем, у детей уже появляется умение если не самостоятельно, то вслед за взрослыми принимать решения и действовать в соответствии с ними.

Согласно опытам, проводившимся сотрудниками нашей лаборатории (Л. С. Славиной, Е. И. Савонько), было установлено, что у детей от 3,5 до 5 лет удается специально образовывать намерение, идущее вопреки непосредственному желанию детей, и таким образом сдерживать у них проявление действий, диктуемых непосредственным побуждением. Например, Л. С. Славиной удавалось создавать у детей этого возраста намерение не плакать в тех ситуациях, которые обычно вызывают у них слезы.

Предварительное создание намерения у детей вести себя так, а не иначе настолько действенно, что оно может быть использовано как очень эффективное воспитательное средство. Так, Л. С. Славина и Е. И. Савонько специально создавали намерение у детей не просить о покупке игрушек в магазине, не требовать места в троллейбусе, делиться своими игрушками с другими детьми и т. п. Принудительная сила принятого ребенком намерения была настолько велика, что иногда дети младшего дошкольного возраста, поступая согласно принятому намерению, начинали плакать, сожалея о том, что они его приняли; а в тех случаях, когда дети не выполняли принятого намерения, они, как правило, настолько огорчались, что действие по непосредственному побуждению обесценивалось и не вызывало радости.

Интересные данные по этому поводу имеются в диссертации Н. М. Матюшиной [118]. Для того чтобы выяснить, насколько дети дошкольного возраста способны сдерживать свои непосредственные побуждения, она предлагала дошкольникам не смотреть на очень привлекательный для них предмет, причем в качестве «мотивов-ограничителей» она брала следующие: прямое запрещение взрослого, поощрительная награда, наказание в виде исключения ребенка из игры и, что больше всего нас интересует в данном контексте, собственное слово ребенка. Оказалось, что уже у детей в возрасте от 3—5 лет «собственное слово» имеет не меньшее ограничительное значение, чем запрет взрослого (хотя и меньшее, чем поощрение

240

и наказание), а в 5—7 лет «собственное слово» по силе воздействия уступает лишь поощрительной награде.

Таким образом, можно считать установленным, что в дошкольном возрасте формируются качественно новые особенности мотивационной сферы ребенка, выражающиеся, во-первых, в появлении новых по своему строению опосредствованных мотивов, во-вторых, в возникновении в мотивационной сфере ребенка иерархии мотивов, основанной на этих опосредствованных мотивах. Это, несомненно, является важнейшей предпосылкой для перехода ребенка к школьному обучению, где сама учебная деятельность обязательно предполагает выполнение произвольных действий, т.е. действий, производимых в соответствии с принятой ребенком учебной задачей, даже в тех случаях, когда сами эти действия не являются для ребенка непосредственно привлекательными.

5. Возникновение к концу дошкольного возраста так называемых «моральных инстанций». В связи с указанным сдвигом в мотивационной сфере ребенка-дошкольника у него возникает еще одно качественно новое явление, имеющее также большое значение для перехода ребенка на следующую стадию возрастного развития. Оно заключается в появлении у дошкольников умения не только действовать по моральным мотивам, но даже отказываться от того, что их непосредственно привлекает. Недаром Л. С. Выготский говорил, что одним из важнейших новообразований дошкольного возраста является возникновение в этот период у детей «внутренних этических инстанций».

Очень интересную гипотезу о логике возникновения этих инстанций дает Д. Б. Эльконин. Он связывает их появление с формированием нового типа взаимоотношений, которые возникают в дошкольном детстве между ребенком и взрослым. Эти новые взаимоотношения появляются в начале дошкольного возраста, а затем развиваются на протяжении всего дошкольного детства, приводя к концу этого периода к такого рода отношениям, которые являются типичными уже для детей младшего школьного возраста.

Д. Б. Эльконин считает, что на протяжении дошкольного возраста та тесная

связь между ребенком и взрослым,

241

которая характеризовала раннее детство, значительно ослабевает и видоизменяется. Ребенок все более и более отделяет свое поведение от поведения взрослых и становится способным действовать самостоятельно без постоянной помощи со стороны окружающих. Вместе с тем у него остается потребность в совместной деятельности со взрослыми людьми, приобретающая в этот период характер стремления непосредственно участвовать в их жизни и деятельности. Но не имея возможности действительно принимать участие во всех сторонах взрослой жизни, ребенок начинает подражать взрослым, воспроизводить их деятельность, поступки, взаимоотношения в игровой ситуации (по-видимому, именно этим объясняется то огромное место, которое занимает в жизни ребенка-дошкольника игра).

Таким образом, согласно мысли Д. Б. Эльконина, на рубеже дошкольного детства взрослый начинает выступать перед ребенком в качестве образца. Этим и определяется, с точки зрения Д. Б. Эльконина, развитие всей морально волевой сферы ребенка-дошкольника. «Соподчинение мотивов, — пишет он, — на которое справедливо указывал А. Н. Леонтьев, есть лишь выражение столкновения между тенденцией ребенка к непосредственному действию и прямым или косвенным требованием взрослого действовать по заданному образцу. То, что называют произвольностью поведения, есть по существу не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образу как образцу; возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. В ходе формирования произвольных действий и поступков у ребенка-дошкольника происходит возникновение нового типа поведения, которое может быть названо личностным, т.е. таким, которое опосредствуется ориентирующими образами, содержанием которых являются общественные функции взрослых, их отношения к предметам и друг к другу» [201, стр. 294—295].

Нам представляется, что процесс возникновения у ребенка его внутренних этических инстанций, в общем указан Д. Б. Элькониным правильно, хотя и требует известной конкретизации и добавления. Действительно, взрослый становится для дошкольника образцом для подражания, а те требования, которые взрослый предъявляет

242

к людям и к самому ребенку, а также те оценки, которые он при этом дает, постепенно усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Взрослый и для ребенка-дошкольника продолжает оставаться центром любой ситуации. Положительные взаимоотношения с ним составляют основу для переживания ребенком эмоционального благополучия. Всякое нарушение этих взаимоотношений: неодобрение взрослого, наказание, отказ взрослого от контакта с ребенком —

переживается последним крайне тяжело. Поэтому ребенок постоянно, сознательно или неосознанно, стремится действовать согласно требованиям старших и постепенно усваивает те нормы, правила и оценки, которые от них идут1.

Очень большое значение для усвоения этических норм имеет игра. В игре дошкольники берут на себя роли взрослых людей, разыгрывают «взрослое содержание жизни» и, таким образом, в воображаемом плане, подчиняясь правилам роли, усваивают и типичные формы поведения взрослых людей, и их взаимоотношения, и те требования, которыми они руководствуются. Так формируются у детей представления о том, что хорошо и что плохо, что такое добро и что такое зло, что можно делать, а чего нельзя, как следует вести себя с другими людьми и как относиться к своим собственным поступкам.

Изложенное представление о механизме усвоения детьми первых этических норм поведения и первых этических оценок подтверждается многими психологическими исследованиями [67], [71], [194].

В работах на эту тему было показано, что первоначально моральные представления и оценки детей слиты с непосредственным эмоциональным отношением к людям (или персонажам литературных произведений).

Обобщая результаты исследований по формированию у дошкольников моральных представлений и оценок,

243

Д. Б. Эльконин пишет: «Формирование этических оценок, а следовательно, и представлений, по-видимому, идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное состояние и моральная оценка» [202, стр. 305]. Лишь постепенно моральная оценка отделяется от непосредственных эмоциональных переживаний ребенка и становится более самостоятельной и обобщенной.

К концу дошкольного возраста, как показывают исследования В. А. Горбачевой [53] и некоторые другие, ребенок, следуя оценкам взрослых, начинает оценивать самого себя (свое поведение, умения, действия) с точки зрения тех правил и норм, которые он усвоил. Это также становится постепенно важнейшим мотивом его поведения.

Усвоение в период дошкольного возраста моральных правил и норм поведения еще не объясняет, однако, того, как, по каким закономерностям у детей появляется потребность следовать усвоенным нормам и приемам. Мы полагаем, что появление этой потребности происходит следующим образом.

Первоначально выполнение требуемых норм поведения воспринимается детьми как некоторое обязательное условие для получения одобрения со стороны взрослых и, следовательно, для сохранения с ними тех взаимоотношений, в которых ребенок-дошкольник испытывает огромную непосредственную потребность.

Следовательно, на этом первом этапе овладения моральными нормами поведения мотивом, побуждающим ребенка к этому поведению, является одобрение взрослых. Однако в процессе развития ребенка выполнение норм поведения, благодаря постоянной связи этого выполнения с положительными эмоциональными переживаниями, начинает восприниматься ребенком как нечто само по себе положительное. Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам начинает выступать для ребенка-дошкольника в форме некоторой обобщенной категории, которую можно было бы обозначить словом «надо». Это и есть та первая моральная мотивационная инстанция, которой начинает руководствоваться ребенок и которая выступает для него не только в соответствующем знании (надо поступать так-то), но и в непосредственном переживании необходимости поступать именно так, а не

244

иначе. В этом переживании, как мы думаем, представлено в своей первоначальной, зачаточной форме чувство долга, которое и является основным моральным мотивом, уже непосредственно побуждающим поведение ребенка.

Именно такой путь возникновения чувства долга как мотива поведения вытекает и из данных исследования Р. Н. Ибрагимовой [71] (хотя она сама в некоторых случаях трактует их несколько иначе).

В этом исследовании было экспериментально показано, что чувство долга действительно возникает у детей на границе раннего и дошкольного детства, но что первоначально дети поступают согласно моральным требованиям только по отношению к тем людям и к тем детям, к которым они испытывают симпатию. Это значит, что детская мораль в своих истоках оказывается непосредственно связанной с эмоциональным отношением ребенка к окружающим. Только в старшем дошкольном возрасте, согласно данным Р. Н. Ибрагимовой, нравственное поведение детей начинает распространяться на широкий круг людей, не имеющих с ними непосредственной связи. Однако даже и в этом возрасте старшие дошкольники, по утверждению Р. Н. Ибрагимовой, отдавая привлекательную для них игрушку детям, к которым они не питают чувства симпатии, не испытывают ясно выраженного чувства удовлетворения1.

Появление чувства долга вносит существенные изменения в структуру мотивационной сферы ребенка, в систему его моральных переживаний. Теперь он не может следовать любому непосредственному желанию, если оно противоречит его моральным чувствам. Поэтому в старшем дошкольном возрасте у детей можно наблюдать сложные конфликтные переживания, которых еще не знали малыши. Ребенок-дошкольник, без всякого влияния

245

со стороны взрослых, уже может испытывать стыд и недовольство собой, если он поступил плохо, и напротив — гордость и удовлетворение, если он поступил согласно

требованиям своего морального чувства.

В связи с этим в старшем дошкольном возрасте возникают новые черты в произвольном характере поведения и деятельности детей. Если младшие дошкольники (3—4 года) были уже способны совершать малоинтересные действия для достижения очень привлекательной для них цели (опыты К. М. Гуревича), то старшие дошкольники становятся способными вообще отказаться от заманчивой цели и заняться непривлекательной для них деятельностью, руководствуясь лишь моральными побуждениями. Причем делают они это часто с чувством радости и удовлетворения.

Таким образом, моральные мотивы представляют собой качественно новый тип мотивации, обусловливающий и качественно новый тип поведения.

Если обратиться теперь к рассмотрению самих этих мотивов, то окажется, что по своему строению и способу действия они являются неоднородными. Это еще мало проявляется в дошкольном детстве, но становится очевидным в ходе дальнейшего нравственного формирования личности. Причем от того, какой именно характер мотивации формируется у ребенка, будет зависеть и весь нравственный строй его личности.

Мы уже говорили о том, что в процессе онтогенетического развития появляются мотивы, отличающиеся особой опосредствованной структурой, способные побуждать поведение и деятельность субъекта не прямо, а через сознательно принятые намерения или сознательно поставленную цель. Несомненно, что моральные мотивы должны быть отнесены именно к этой категории.

Однако опыт показывает, что моральное поведение вовсе не всегда осуществляется на сознательном уровне. Часто человек действует под влиянием непосредственного нравственного побуждения и даже вопреки сознательно принятому намерению. Так, например, есть люди, которые поступают нравственно, не думая при этом ни о нравственных нормах, ни о моральных правилах и не принимая для этого никакого специального решения. Такие люди, поставленные силой обстоятельств перед необходимостью поступить безнравственно и даже приняв соответствующее

246

намерение, подчас не могут преодолеть непосредственно возникающего у них нравственного сопротивления. «Знаю, — говорил один из героев В. Короленко, — надо бы украсть, но про себя лично скажу, не смог бы, рука бы не поднялась»[1]. Сюда же должна быть отнесена и драма Раскольникова, который не вынес преступления, совершенного им по сознательно принятому намерению, но противоречащего его непосредственным нравственным побуждениям.

Анализ такого рода поведения заставляет предполагать, что оно побуждается либо нравственными чувствами, которые, как указывалось выше, могут формироваться и помимо сознания ребенка, непосредственно в практике его поведения и общения с окружающими людьми, либо мотивами, которые раньше были опосредствованы

сознанием, а затем в ходе дальнейшего развития и также на основе практики поведения приобрели непосредственный характер. Иначе говоря, они имеют лишь фенотипическое и функциональное сходство с непосредственными мотивами, на самом же деле являются сложными опосредствованными мотивами по своему происхождению и внутренней природе.

Если это так, то непосредственная нравственная мотивация представляет собой наивысший уровень в нравственном развитии личности, а нравственное поведение, осуществляемое лишь по сознательно принятому намерению, свидетельствует о том, что нравственное развитие личности задержалось или пошло по неправильному пути.

Возвращаясь к дошкольнику и подводя итог всему сказанному, мы можем сделать вывод, что все описанные новообразования в развитии ребенка этого возраста — возникновение у него опосредствованной мотивации, внутренних этических инстанций, зарождение самооценки — создают предпосылку для перехода к школьному обучению и связанному с ним новому образу жизни.

Именно эти новообразования свидетельствуют о том, что ребенок-дошкольник перешагнул границу своего возраста и перешел на следующую стадию развития.

247

Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1. Формирование отношения к учению и развитие познавательных интересов в младшем школьном возрасте. Переход к школьному обучению и новому образу жизни, связанному с положением школьника, в том случае, если ребенок внутренне принял соответствующую позицию, открывает путь для дальнейшего формирования его личности. На протяжении обучения в начальных классах школы у детей складываются психологические особенности, типические для младшего школьника, и подготавливаются предпосылки для перехода в средний школьный возраст.

Однако формирование личности ребенка практически идет разными путями в зависимости, во-первых, от того, с какой мерой готовности к школьному обучению приходит ребенок, и, во-вторых, от системы тех педагогических воздействий, которые он получает. Характеризуя пути становления психологических особенностей младшего школьника, мы будем пытаться вскрыть логику этого становления, подвергая анализу те факторы, которые заставляют уклоняться процесс развития ребенка от его нормального пути.

Мы уже говорили, что дети приходят в школу с желанием учиться, узнавать новое, с интересом к самим знаниям. При этом интерес к знаниям у них тесно переплетен с отношением к учению как к серьезной, общественно значимой деятельности. Этим объясняется их исключительно добросовестное и прилежное отношение к делу.

В нашем исследовании мотивов учебной деятельности школьников [26] было

показано, что у учащихся I—II классов мотивы учения характеризуются в общем теми

248

же чертами, что и у детей, поступающих в школу. Эти исследования показывают, что маленькие школьники в огромном большинстве случаев очень любят учиться. При этом их привлекают именно серьезные занятия и значительно холоднее они относятся к тем видам работы, которые им напоминают занятия дошкольного типа. Экспериментальные беседы с учащимися I—II классов показывают, что они больше любят уроки чтения, письма, арифметики, чем уроки физкультуры, рукоделия, пения. Урок они предпочитают перемене, хотят сократить каникулы, огорчаются, если им не дают заданий на дом. В этом отношении к учению выражаются и познавательные интересы детей и переживание ими социального значения их учебного труда.

Социальный смысл учения отчетливо виден из отношения маленьких школьников к отметкам. Они долгое время воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Одна ученица I класса уверяла, что она очень хорошо учится, а когда ей указали на плохие отметки, она горячо возразила: «Ну что же, лучше у меня не выходит, а учусь я хорошо, и мама говорит, что я хорошо стараюсь». Отметка за прилежание кажется ученикам I класса и даже II класса самой важной отметкой, так как, по выражению одного ученика, «она не за один какой-нибудь урок, а за все прилежание ставится».

Такое отношение к отметке в дальнейшем исчезает; его наличие свидетельствует, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в ее результате, сколько в самом процессе учебного труда. Это остатки еще неизжитого отношения ребенка к своей деятельности, которое было типично для него в дошкольном детстве.

В исследовании П. М. Якобсона [205], которое он проводил в экспериментальной школе, описанное выше отношение детей к отметке исчезает уже к концу I класса. Возможно, это связано с тем, что в экспериментальной школе начиная уже с I класса уделялось специальное внимание воспитанию у школьников самоконтроля в учебной работе.

Очень ясно обнаруживаются особенности мотивации учения маленьких школьников и в их отношении к учителю. Они любят и уважают учителя прежде всего за то,

249

что он учитель, за то, что он учит; кроме того, они хотят, чтобы он был требователен и строг, так как это подчеркивает серьезность и значительность их деятельности. Учителя, «который учит», как правило, любят больше, чем учителей пения, физкультуры, рукоделия, так как эти занятия напоминают им занятия дошкольного типа. К учителям в I, II классах обычно не бывает критического отношения. Требования учителя для маленьких школьников — закон. При этом

социальная мотивация учения у них настолько сильна, что они не всегда стремятся даже понять, для чего нужно делать то или другое; раз задание исходит от учителя, дано в форме урока, значит, это нужно, и они это задание будут выполнять как можно более тщательно.

В одной из московских школ мы провели такой опыт. Ученикам I, II и III классов было предложено остаться по желанию на дополнительные занятия. Остались все дети из I и II классов и многие из III класса. На этом дополнительном занятии им дали очень скучную и ненужную работу — писать элементы латинских букв. Однако детей (за исключением двух учеников III класса) абсолютно не смущала непродуктивность работы, которую они выполняли; несмотря на то, что перед занятиями экспериментатор предупреждал учащихся о том, что они будут учить латинские буквы, которые в дальнейшем могут им не понадобиться, детям эти занятия казались очень осмысленными и важными. Они старательно писали буквы, выполняли все, что говорил им учитель, а после урока многие просили разрешения завести тетрадь и требовали задать уроки на дом.

Этот опыт еще раз подтвердил, что в системе мотивов, побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса.

Такое отношение детей к школьным занятиям имеет очень большое значение для организации учебной работы с маленькими школьниками. Было бы трудно всякий раз объяснить учащимся значение того или иного вида работы для их общего образования. А если бы даже это было возможно, то вряд ли ученик I или II класса мог бы понять, что, например, расставляя ударения в слове, он учится правильно писать и говорить и что изучение грамматики

250

необходимо ему для сознательного и свободного пользования своей речью.

Но было бы неправильно считать, что интерес, с которым маленькие школьники относятся к занятиям, целиком определяется их отношением к учению как к социально значимой деятельности; очень большое значение имеет здесь и наличие у детей познавательного отношения к знаниям и интерес к овладению новыми навыками и умениями.

Экспериментальные исследования, проводившиеся в нашей лаборатории М. Ф. Морозовым [121], показали, что учащихся уже в I классе начинают привлекать те знания, которые требуют известной интеллектуальной активности, умственного напряжения. Особенно привлекает детей все усложняющееся содержание учебных занятий. М. Ф. Морозов приводит данные, свидетельствующие о том, с каким интересом учащиеся I класса переходят от писания палочек и элементов букв к написанию самой буквы и целого слова, как им хочется научиться писать правильно и красиво.

Аналогичные наблюдения он сделал и на уроках чтения и на уроках арифметики. И здесь они проявляют исключительную активность и старание; особенно нравится детям, когда им дается все новый и новый материал и в такой форме, что он заставляет их думать. Их очень увлекает, по словам автора, когда им самим предлагают придумать предложение, слово, начинающееся с той или иной буквы, придумать задачу и т.д. «Все наши наблюдения, — пишет М. Ф. Морозов, — свидетельствуют, что в тех случаях, когда учитель ведет урок, все время усложняя материал, школьники работают с неослабевающим интересом и не нуждаются в том, чтобы содержание урока было разбавлено занимательными, но не относящимися к сути дела материалами» [121, стр. 20].

Таким образом, данные этого исследования опровергают имеющееся до сих пор мнение, что интересы младших школьников возникают из занимательности и поддерживаются ею1.

251

Для выявления особенностей интересов детей младшего школьного возраста М. Ф. Морозов провел эксперимент, целью которого было проверить данные наблюдений о том, что интересы младших школьников направлены на более сложные и трудные задания. Он предлагал детям на выбор задания разной трудности. Например, решить легкую или трудную задачу, решить задачу или пример; а в III—IV классах он предлагал на выбор написать диктант, изложение или сочинение. Оказалось, что подавляющее большинство школьников предпочитали всегда сложную и трудную задачу более легкой и простой. Интересно, что даже введение оценки работы учителем не изменило принципиально характера выбора заданий. Оно лишь очень незначительно снизило в III классе число детей, выбирающих трудную задачу. (См. таблицы 1 и 2, взятые из работы М. Ф. Морозова [121, стр. 27].)

Обобщая приведенные в исследовании М. Ф. Морозова наблюдения и эксперименты, можно утверждать, что учащиеся младшего школьного возраста интересуются всеми видами серьезной учебной работы, но предпочитают те из них, которые, являясь более сложными и трудными, требуют большого умственного напряжения, активизируют мысль учащихся, дают им новые знания и умения.

Изучение вопросов, задаваемых учащимися на уроках, беседы с ними, а также наблюдения за тем, какое содержание

Таблица 1

Выбор легких и трудных задач учениками I—IV классов (с оценкой решения)

	I класс		II класс		III класс		IV класс	
	а бс. ч.	%	а бс. ч.	%	а бс. ч.	%	а бс. ч.	%
Чис	5	77	6	80	4	68	6	93

ло учеников, выбравших трудную задачу	9		3		9		5	
Число учеников, выбравших легкую задачу	18	23	17	20	23	32	5	7

252

учебных предметов их особенно привлекает, обнаруживают, что первоначально интересы младших школьников направлены главным образом на отдельные факты и события. И это понятно, так как в первые годы обучения в силу ограниченности знаний учащихся учебный предмет еще не выступает для них в своем специфическом содержании. Лишь постепенно, по мере накопления знаний для детей начинает выступать научное содержание учебного предмета. В связи с этим происходят изменения и в характере учебных интересов школьников. Учащихся III—IV классов начинают особенно интересовать объяснения фактов, установление причинных зависимостей, иначе говоря, конкретные закономерности, раскрываемые в процессе обучения.

Таблица 2

Выбор легких и трудных задач учениками I—IV классов (без оценки)

	I класс		II класс		III класс		IV класс	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Число учеников, выбравших трудную задачу	56	73	69	86	64	90	64	91
Число учеников, выбравших легкую	21	27	11	14	8	10	6	9

задачу								

Постепенное изменение и усложнение познавательных интересов школьников очень отчетливо было показано М. Ф. Морозовым в следующем эксперименте. Он предлагал детям два рассказа — «Лев и комар» и «Шелковый платочек»; эти рассказы отличались друг от друга тем, что в первом рассказе в занимательной форме сообщались детям различные сведения о жизни и нравах животных, в другом — в научно-популярной форме излагался процесс изготовления шелковых тканей. Ученикам читали оба рассказа, а затем просили указать, какой из рассказов им больше понравился и какой они хотели бы прослушать еще один раз (опыты велись индивидуально). Результаты этого эксперимента даны в таблице 3, взятой

253

из работы М. Ф. Морозова. Они показывают, что от класса к классу интерес к первому рассказу постепенно уменьшается, а ко второму — растет.

И еще один факт удалось установить в излагаемом исследовании. К концу младшего школьного возраста у детей начинает возникать избирательный интерес к отдельным учебным предметам. Причем у некоторых учащихся он приобретает характер относительно устойчивого интереса, выражающегося в том, что они по собственной инициативе начинают читать; научно-популярную литературу по этому предмету. Конечно, такого рода интерес лишь зарождается в младших классах школы; более частым явлением он становится в подростковом и старшем школьном возрасте.

Таблица 3

Выбор учениками I—IV классов рассказов с различным содержанием

	I класс		II класс		III класс		IV класс	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Число учеников, которым понравился рассказ «Лев и комар»	67	89	64	84	54	78	32	46
Число учеников, которым понравилс	8	11	14	16	15	22	38	54

я рассказ «Шелковый платочек»								

2. Формирование ответственного и добросовестного отношения к учению у младших школьников. Если интересы в младшем школьном возрасте развиваются (согласно экспериментальным данным), то ответственное и добросовестное отношение к учению претерпевает изменение в худшую сторону. Данные, полученные в нашем исследовании мотивов учебной деятельности школьников [28], показывают, что перелом в отношении учащихся к учению происходит, примерно, с III класса.

254

Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, стремятся пропустить урок, их старательность уменьшается, авторитет учителя падает. Даже сами дети замечают происходящую в них перемену, а учащиеся V—VI классов начинают звать маленьких школьников за их исключительную добросовестность и прилежание «ишаками».

Падение добросовестного отношения к учению обнаруживается не только у наших школьников. Два американских психолога — С. Штендлер (С. Stendler) и Н. Юнг (N. Joung) провели среди родителей, дети которых должны были пойти в школу, опрос с целью узнать, как будущие школьники относятся к перспективе поступления в школу. Они выяснили, что подавляющее большинство детей (197 из 212) очень охотно, даже с энтузиазмом стремится стать школьниками. Через два месяца с этими же родителями был проведен второй опрос. Цель его заключалась в том, чтобы узнать, как изменились дети за время пребывания в школе. Оказалось, что 86% детей проявили, по словам родителей, возросшую самостоятельность, усиление чувства собственного достоинства, своей значительности и взрослости. Отмечалось также улучшение поведения детей: их послушания, организованности, прилежания и пр. Вместе с тем уже через два месяца 42% детей критиковали школу и 39% время от времени хотели ее пропустить. Авторы объясняют приведенные факты тем, что эти дети получили «расстраивающий опыт». Опрос, проведенный через восемь месяцев, показал, что теперь уже у всех детей наблюдалось снижение послушания, терпения и прилежания. (Исследование Штендлера и Юнга излагается по книге Муссена, Конжера и Кагана [227].)

Таким образом, и у нас и за рубежом положительное отношение школьников к учению и школе, а наряду с этим и соответствующие ему формы поведения — прилежание, добросовестность, ответственность и пр. — начинают ухудшаться (правда, у нас несколько медленнее, чем за рубежом).

Получается странная, парадоксальная картина: все психические процессы и функции детей младшего школьного возраста усложняются и совершенствуются — память приобретает логический характер, внимание становится более устойчивым и

произвольным, интеллектуальные

255

операции более абстрактными и сложными; а вот нравственные качества — ответственность, прилежание, стремление к серьезной, общественно значимой деятельности, уважение к труду, к старшим не только не совершенствуются, но даже претерпевают как бы обратное развитие.

Мы не можем отнести снижение всех указанных качеств за счет возрастных особенностей младшего школьника. Здесь, несомненно, имеют место какие-то ошибки в организации учебно-воспитательного процесса, нарушающие логику психического развития ребенка.

Попытаемся высказать здесь предположение относительно некоторых причин, обусловливающих данное явление.

Мы думаем, что одна из них лежит в недостатках содержания и организации первоначального школьного обучения. Мы уже указывали, что дети приходят в школу с достаточно выраженным интересом к явлениям окружающей действительности. Приведенные данные исследования М. Ф. Морозова обнаруживают, что этот интерес не только не угасает, но продолжает развиваться, становясь все более напряженным и все более сложным по своему содержанию. Мы знаем также, что познавательная потребность является вообще одной из самых насущных и мощных потребностей развивающейся личности ребенка. А между тем у нас есть основание предположить, что именно эта потребность не находит в школе достаточного удовлетворения.

В педагогике до сих пор принято считать, что дети младшего школьного возраста в силу конкретности их мышления вообще не способны усваивать те зависимости, которые не могут быть представлены в конкретном, чувственном плане. В связи с этим знания в начальных классах даются преимущественно в наглядной форме, что мешает ребенку проникнуть за видимость явлений, понять их действительную сущность. В связи с этим знания, которые приобретают маленькие школьники, не удовлетворяют их развивающихся познавательных интересов и не дают ответа на многие возникающие у них вопросы.

Наряду с отсутствием необходимого уровня научных знаний уроки в начальных классах школы загромождены излишним количеством упражнений, направленных на выработку различных учебных навыков и умений. И если

256

в I—II классах дети занимаются такого рода упражнениями еще с интересом, поддерживаемым их общим отношением к учению, то затем они начинают заметно ими тяготиться.

Свидетельством того, что начальное обучение дает недостаточную нагрузку интеллектуальной деятельности ребенка, а, напротив загружает его память, является стремление младших школьников к механическому запоминанию (зубрежке), которое

становится в III—IV классах (да и в более старшем возрасте), можно сказать, типичным явлением.

А между тем в современных психологических исследованиях показано, что интеллектуальная деятельность детей младшего школьного возраста обладает значительно большими возможностями в усвоении абстрактного материала, чем это до сих пор считалось. Многое зависит от способов развития мышления детей, а также от содержания и методов первоначального обучения.

П. Я. Гальперин показывает, например, что даже у старших дошкольников можно сформировать достаточно сложные понятия о различных явлениях действительности. В Институте психологии АПН СССР Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов строят экспериментальную программу, по которой им удается сообщать детям в начальных классах школы некоторые научные понятия о числе, о явлениях языка и даже давать им начатки алгебраических и геометрических знаний. Правда, этот опыт еще не завершен. Пока трудно сказать, можно ли будет перестроить всю школьную программу так, как это удается сделать в начальных классах школы. Но эти исследования уже сейчас обнаружили недостатки существующей программы и методов обучения детей в школе. Они показали огромные возможности детского мышления, они разбили миф об узких пределах интеллектуальных возможностей ребенка, требующих якобы постоянной опоры на наглядность и конкретность и не позволяющих программе и методике оторваться от этой конкретности[1].

257

Во всяком случае дети в экспериментальных классах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова — это дети, у которых значительно лучше удовлетворены их любознательность, их интерес к окружающему, творческие стремления, и у них нет заметного снижения в ответственном и добросовестном отношении к учению [42], [202].

Другой причиной падения у школьников положительного отношения к учению является, как нам кажется, ослабление социальной мотивации учения, что связано с неправильной работой учителей по организации детского коллектива и его общественного мнения. Психологические исследования и педагогические наблюдения показывают, что первоклассники не представляют собой еще хоть сколько-нибудь организованного коллектива. Учащиеся I класса еще мало общаются друг с другом, плохо знают успехи товарищей в учении, у них еще отсутствует дифференциация детей по тому месту, которое каждый из них занимает среди товарищей, и т. п. В I—II классах «коллектив» учащихся и его актив еще не играют сколько-нибудь значительной роли в жизни каждого отдельного школьника.

Отношения между детьми в классе строятся преимущественно через учителя: учитель выделяет кого-либо из учеников как образец для подражания, он определяет их суждения друг о друге, он организует их совместную деятельность и общение, его

требования и оценки принимаются и усваиваются учащимися. Таким образом, учитель является центральной фигурой для учащихся I—II классов, носителем существующего среди них общественного мнения. Тем самым воспитательное воздействие осуществляется здесь учителем непосредственно, ему практически еще нет необходимости опираться на детский коллектив.

Однако наши исследования показывают, что к III—IV классам те мотивы, которые составляли основу поведения и деятельности младшего школьника, начинают постепенно ослабевать и что, следовательно, надо своевременно подготовить условия для возникновения новой, не менее значимой для личности школьника мотивации.

Напомним, что у учащихся I—II классов их потребности и стремления, их интерес и переживания в первую очередь связаны с их новым общественным положением. Однако к III—IV классам дети уже привыкают к этому

258

положению, осваиваются со своими новыми обязанностями, овладевают необходимыми требованиями. Непосредственное переживание значимости положения школьника, его новизны и необычности, которое первоначально вызывало у детей чувство гордости и без всяких дополнительных воспитательных мероприятий порождало у них стремление быть на уровне предъявляемых к ним требований, теряет свою эмоциональную привлекательность.

Вместе с тем и взрослый в этот период начинает занимать в жизни детей уже иное место. Во-первых, с возрастом дети становятся все более самостоятельными и менее зависимыми от помощи взрослых. Но самое главное заключается в том, что, поступив в школу, они обретают новую сферу жизни, полную своих собственных забот, интересов, своих взаимоотношений со сверстниками. И именно эти новые отношения постепенно становятся для школьников той непосредственной средой, которая теперь составляет главное условие, определяющее аффективную направленность их личности. Тот факт, что дети в школе заняты общей и при этом чрезвычайно важной и значимой для них деятельностью — учением, приводит к возникновению между ними определенных отношений: у них появляется желание быть вместе, вместе играть, трудиться, выполнять общественные поручения; у них возникает интерес к мнению товарищей; им хочется пользоваться их расположением, признанием с их стороны своих достоинств. Иначе говоря, при правильном воспитании на протяжении младшего школьного возраста формируются коллективные отношения, и к концу этого периода у детей возникает стремление занять определенное место среди товарищей. Теперь уже не только мнение взрослого, но и отношение со стороны одноклассников определяет положение ребенка среди других детей и обеспечивает переживание им большего или меньшего эмоционального благополучия. Таким образом, оценки товарищей, мнение детского коллектива становятся постепенно основными мотивами поведения школьника. (Забегая вперед, скажем, что в среднем школьном возрасте, т.е. у

подростков V—VII классов, эти мотивы оказываются более мощным регулятором их поведения, чем требования и оценки взрослых.)

В неопубликованном исследовании сотрудника нашей лаборатории Е. А. Шестаковой было показано, что в трудном

259

положении оказываются те учителя, которые на протяжении младшего школьного возраста руководили учащимися, опираясь исключительно на свой авторитет, и не заботились о своевременной подготовке настоящего детского коллектива.

Анализ и обобщение опыта хороших учителей показывают, что многие из них умеют заглянуть в будущее и, пользуясь своим влиянием на маленьких школьников, уже в начальных классах ставят перед собой задачу формирования подлинного детского коллектива и его общественного мнения. А в тех классах, где эта задача своевременно не решается учителем, отношения между детьми начинают складываться стихийно и в большинстве случаев неправильно. Соответственно этому формируется и общественное мнение класса. А это значит, что, для того чтобы завоевать одобрение одноклассников, даже те дети, которые могли бы относиться к учению и школе по-прежнему, начинают в угоду этому общественному мнению менять свое отношение. Так, например, есть классы, в которых не любят отличников, бравируют непослушанием, ценят преимущественно физическую силу.

В таких классах, как правило, к моменту перехода в среднюю школу нет сплоченности, а дисциплина и успеваемость либо начинают падать, либо продолжают еще держаться исключительно благодаря авторитету учителя или его принуждению.

Когда такие четвертые классы становятся пятыми, то они быстро начинают «портиться» — их учебная деятельность ухудшается, уровень общественной жизни снижается, дисциплина падает и т.д. Учителя и воспитатели начинают применять в таких классах дисциплинарные меры, но это чаще всего приводит лишь к противопоставлению учащихся педагогическому коллективу школы, т.е. к полному кризису тех отношений, без которых вообще невозможно никакое положительное педагогическое воздействие.

Резюмируя все сказанное выше, можно сделать вывод, что при правильной организации коллектива была бы создана предпосылка для полноценного формирования нравственно-психических особенностей личности младшего школьника и что мы не имели бы в качестве типичного явления «обратного развития» тех положительных черт, какие отличают учащихся I—II классов.

260

3. Формирование у младшего школьника нравственных качеств личности. Существует еще одна причина, обусловливающая падение положительного отношения учащихся к школе и учению. Эта причина заключается в том, что ни учителя, ни

воспитатели в школе не ставят перед собой в качестве особой задачи формирование у детей необходимых для реализации их отношений способов и форм поведения. Мы имеем в виду специальную работу по воспитанию определенных привычек поведения, которые, усваиваясь, составляют важнейший компонент того, что принято называть качествами личности или чертами характера. Работа школы в этом направлении является необходимой не только с указанной точки зрения: формирование нравственно-психологических качеств само по себе составляет важнейшую задачу.

Опираясь на огромный опыт воспитания и перевоспитания характеров, А.С. Макаренко писал: «Я допускаю, что может быть такое положение, когда у школьника будут правильные, советские патриотические представления, но не воспитана правильная советская привычка.

Это особенно важно, — говорит он, — когда речь идет о воспитании таких качеств, как терпение, умение преодолевать длительные затруднения, брать препятствия не рывком, а давлением. Сколько бы вы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но, если вы не воспитаете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. Одним словом, я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек...» [114, стр. 283—284]. Можно без преувеличения сказать, что и среди крупнейших педагогов прошлого нет ни одного, который не придавал бы огромного значения привычкам. Правда, не все считали привычки положительным компонентом человеческого поведения. Некоторые полагали, что привычки создают рутину поведения, лишают его гибкости и прогресса, но такое отношение к привычкам было результатом ограниченного и потому неправильного понимания привычек как косных, механических действий, сопротивляющихся сознательной регуляции.

Среди русских педагогов особенное значение привычкам придавал К. Д. Ушинский. Он не только указывал

261

на их роль в воспитании правильных форм поведения, но и рассматривал их как важнейший компонент характера. По мнению К. Д. Ушинского, даже убеждение только тогда делается элементом характера, когда переходит в привычку. Привычка есть именно тот процесс, посредством которого, с точки зрения К. Д. Ушинского, убеждение делается наклонностью и мысль переходит в дело.

В советской психологии подавляющее большинство исследователей также отмечает огромное значение привычных форм поведения для формирования нравственной стороны личности ребенка. С. Л. Рубинштейн, например, утверждает, что «...побуждая человека поступать определенным образом, мировоззрение, мораль, как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек — привычных способов нравственного поведения. Превращаясь в привычки, они становятся «второй натурой»

человека» [149, стр. 667]. Большое значение привычкам придают также Б. Г. Ананьев, А. А. Смирнов и другие.

Несмотря на такое признание важности усвоения детьми привычных форм поведения для формирования качеств личности, в психологии до сих пор почти не существует экспериментальных исследований, посвященных этой проблеме. Вместе с тем нет и разработанных методик, направленных на формирование у детей нравственных привычек и нравственно-психологических качеств личности.

В работе с неуспевающими и недисциплинированными школьниками, проводившейся в школе сотрудниками нашей лаборатории, было замечено, что попытка сформировать у этих школьников определенные положительные качества требует такой организации поведения, которая побуждала бы ребенка действовать всегда определенным способом.

При этом было замечено, что в процессе такого «упражнения» каждое уклонение от «заданной» путем образца формы поведения должно немедленно вызывать реакцию и со стороны учителя и со стороны детского коллектива. Смысл же этой реакции должен заключаться в том, чтобы дать ребенку почувствовать недопустимость того, что он делает, и таким образом вернуть его к исходным формам поведения. Соблюдение указанных условий

262

в течение относительно длительного срока было необходимо, чтобы воспитать у детей устойчивые формы поведения, не дающие затем значительных срывов.

Такого рода наблюдения и факты поставили перед нами задачу специального изучения роли привычек в воспитании у детей устойчивых форм поведения и позволили нам сформулировать гипотезу о психологической природе нравственных качеств личности и условий их формирования.

Мы предположили, что в основе качеств или свойств личности лежат закрепившиеся и ставшие привычными формы поведения ребенка. Кроме того, мы предположили, что закрепление «упражняемых» форм поведения и возникновение у ребенка потребности действовать соответственно этим усвоенным формам происходит лишь в том случае, если «упражнение» осуществляется только по определенным мотивам. Если же данная форма поведения осуществляется по принуждению, то хотя ребенок и приучается действовать по требованиям окружающих, однако у него не возникает потребности поступать так же и в тех случаях, когда отсутствует это требование или контроль за его выполнением. Следовательно, поведение, выработанное по принуждению, не является устойчивым и не соответствует тому главному нравственному критерию, который был выдвинут А.С. Макаренко: хорошо нравственно воспитанный ребенок должен поступать правильно не только на людях, но и наедине с самим собой.

Итак, согласно нашему предположению, в структуру устойчивых форм поведения

ребенка, а следовательно, и в природу качеств его личности входит не только упрочившееся и ставшее привычным поведение, но и закрепившаяся система его отношений к действительности, т.е. определенная система его побуждений. А это значит, что условием воспитания устойчивых форм поведения является не только правильная организация поведения детей, но и обеспечение тех мотивов, по которым оно осуществляется.

На основании всего этого мы полагали, что при наличии у маленьких школьников добросовестного и ответственного отношения к учению и к тем требованиям, которые исходят от школы и учителя, не будет составлять особого труда сформировать у них некоторые важнейшие

263

качества личности, которые не только закрепят, но и разовьют указанное отношение.

В соответствии с этим предположением мы провели исследование, в котором экспериментально формировали у учащихся младшего школьного возраста такие качества личности, как прилежание в учебной работе, организованность, ответственность.

Исследование прилежания проводилось в нашей лаборатории Л. С. Славиной [165]. Она ставила перед собой задачу в условиях преобразующего эксперимента сформировать у детей I класса старательность и добросовестность в выполнении ими своих учебных обязанностей. Для решения этих задач Л. С. Славина произвела анализ учебной деятельности школьников и выделила те отдельные формы поведения, которые необходимы для старательного и добросовестного выполнения учебных обязанностей и которые поэтому должны быть закреплены в виде привычной основы соответствующих качеств личности. После этого было организовано систематическое упражнение детей в этих формах поведения так, чтобы ни одна из этих форм не была упущена. Такое упражнение проводилось по определенной методике, важнейшими компонентами которой являлось, с одной стороны, обеспечение необходимого мотива поведения, с другой — определенная организация поведения.

Обеспечение мотива достигалось тем, что перед школьниками ставилась не только та или иная учебная задача (например, научиться писать, считать и пр.), но и задача воспитательного характера, а именно научиться работать старательно и аккуратно. Эту задачу маленькие школьники, как правило, охотно принимали благодаря имеющемуся у них общему положительному отношению к учению, связанному с их внутренней позицией. Организация же поведения заключалась в том, что всех учеников, пришедших в школу с неприготовленными или плохо приготовленными домашними заданиями, неукоснительно оставляли после уроков для выполнения этих заданий на самом высоком для каждого из данных учеников уровне. Кроме того, был организован контроль со стороны самих детей не только за учебными

успехами каждого ученика, но и за его успехами по овладению соответствующими формами поведения. Этот контроль фиксировал внимание всего детского коллектива на поставленной

264

перед ним воспитательной задаче и способствовал организации вокруг этой работы общественного мнения. Построенный таким образом эксперимент проводился в нескольких первых классах при активном участии учителей, которые вели учебно-воспитательную работу с учащимися по указанной выше методике.

В результате оказалось, что в тех случаях, когда удавалось в условиях эксперимента обеспечить неуклонное и систематическое выполнение учащимися поставленных перед ними требований и когда удавалось создать у детей эмоционально положительное отношение к выполнению этих требований, то почти у всех учащихся в течение одного месяца вырабатывалась привычка всегда аккуратно и добросовестно готовить уроки и выполнять задания учителя в классе. Об этом с большой достоверностью свидетельствует уменьшение от первого дня занятий к последующим числа детей, пришедших в школу с неприготовленными уроками (см. кривую на рис. 1).

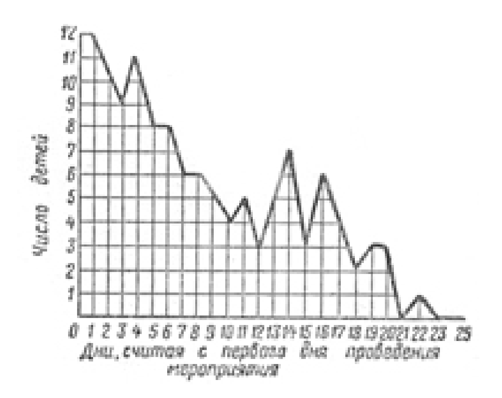


Рис. 1. Число детей, занимавшихся после уроков в I классе (по дням).

В этих опытах обнаружилось также, что вместе с привычкой всегда с максимальным старанием выполнять свои учебные обязанности у детей появилось и соответствующее отношение к делу, а именно: забота о том, чтобы вовремя сесть за приготовление уроков, стремление сделать их как можно лучше, стыд за неприготовленные

265

или плохо приготовленные уроки, гордость от сознания, что они научились «стараться» и т. п.

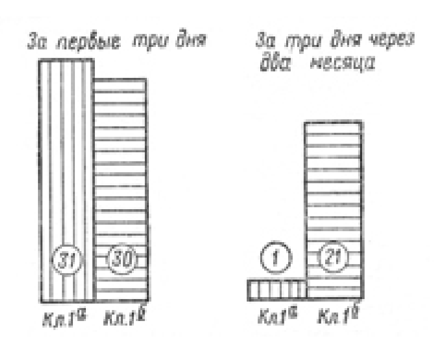


Рис. 2. Число детей, занимавшихся после уроков в течение трех дней в начале организации дополнительных занятий и через два месяца.

Однако успех был достигнут не во всех классах. В том классе, где учитель оставлял детей после уроков в форме наказания, у них не сформировалось ни нужной привычки, ни правильного отношения к делу. Об этом свидетельствует приводимая диаграмма, в которой сопоставляется количество учеников, нуждавшихся в дополнительных занятиях после уроков, в I А классе (в котором соблюдались все условия опыта) и в I Б классе (где дети оставались в виде наказания). В одной диаграмме представлены данные, полученные в начале организации опытной работы, в другой — через 2 месяца. И в начале и в конце работы суммируемые цифры взяты за 3 дня, для того чтобы избежать случайности (см. диаграмму на рис. 2).

Эти данные еще раз свидетельствуют о том, что формирование у детей устойчивого поведения и возникновение на его основе соответствующих качеств личности протекает успешно лишь в том случае, если упражнение в определенных формах поведения осуществляется на фоне положительного мотива, а не способом принуждения.

Кроме формирования старательности и добросовестности в учебной работе, Л. С. Славиной было проведено (также в условиях преобразующего эксперимента) формирование

266

у младших школьников ответственности при выполнении ими общественного поручения [167].

Это исследование началось с наблюдения за теми учащимися III—IV классов, которые всегда выполняют поручение, и за теми, которые хотя и берутся за дело охотно, но, как правило, его не выполняют. Оказалось, что дети, не выполняющие поручений, часто с самого начала не понимают и не усваивают сути того дела, которое им поручено, и это происходит не потому, что трудно само поручение, а потому, что оно их не мобилизует, не заставляет задуматься. Обычно эти школьники не знают, что и когда они будут делать, а часто даже забывают о полученном задании. Выяснилось также, что многие из них не относят к себе лично поручения, когда оно дается всему классу или группе детей, в которую они входят.

В отличие от этого учащиеся, ответственно выполняющие дело, ведут себя активно уже в момент получения задания: они задают вопросы, позволяющие им

уточнить содержание задания, сроки его выполнения, выяснить последовательность того, что и когда они должны делать.

На основании этих наблюдений возникло предположение, что у детей, ответственно выполняющих поручения, в отличие от детей, которые их не выполняют, с самого начала создается намерение выполнить поручение; кроме того, они владеют некоторыми приемами и способами поведения, которые помогают им осуществить принятое намерение. К числу таких приемов относится умение тут же наметить план своих действий, т.е., иначе говоря, умение тут же после получения задания приступить к его выполнению, хотя бы в форме некоторого мысленного действия. Важным элементом ответственного поведения является также умение систематически контролировать выполнение порученного.

Вторая часть исследования заключалась в экспериментальной проверке значения приемов и способов организации выполнения поручения. Для этого Л. С. Славина при помощи особого, разработанного ею теста (на описании которого мы здесь останавливаться не будем) выделила детей, обладающих достаточно сильным общественным мотивом, побуждающим их к выполнению порученного дела.

267

Отобранных детей она разделила на две равные группы — экспериментальную, в которой дети специально обучались выявленным приемам поведения, и контрольную, в которой дети такого обучения не проходили.

В результате были получены следующие данные. Первоначально обе группы детей почти с равной активностью принимались за выполнение задания, однако в их дальнейшем поведении наметились заметные различия. Учащиеся экспериментальной группы в значительно большем количестве ответственно выполняли данное им поручение; в контрольной же группе стремление детей выполнить поручение ослабевало, и они либо отказывались от его выполнения, либо выполняли гораздо хуже. Эти данные подтверждали, что выделенные путем наблюдения приемы поведения не только способствуют реализации имеющегося у детей стремления выполнить общественное поручение, но усиливают и поддерживают само это стремление. Вместе с тем даже в тех случаях, когда у детей явно ослабевало первоначально сильное желание работать по заданию, они все же делали значительно большее количество работы, чем другие дети (из контрольной группы). Кроме того, выяснилось, что, чем младше ребенок, тем большее значение имеет для него экспериментальное обучение соответствующим формам поведения. По-видимому, с возрастом многие учащиеся сами, стихийно, овладевают ими.

На основании всех полученных данных были составлены методические указания относительно того, как следует давать общественные поручения учащимся младших классов. К таким указаниям относится, во-первых, требование, чтобы дети, получив задание, тут же повторили его (это заставляет их вдуматься в содержание задания и

отнести его к себе), во-вторых, детям надо предложить подробно спланировать свою работу: наметить точный срок выполнения, распределить работу по дням, наметить время работы. Указанные приемы способствуют созданию намерения обязательно выполнить задание даже у тех детей, которые первоначально его не имели.

Дальнейшие наблюдения обнаружили, что те учителя, которые использовали в своей воспитательной работе изложенные выше методические указания, легче добивались у своих учеников формирования ответственного отношения

268

к общественным поручениям: как правило, школьники их выполняли в срок, без дополнительных напоминаний, а в тех случаях, когда им не удавалось выполнить поручение, они испытывали чувство неловкости и стыда.

В связи с вопросом о процессе формирования качеств личности в младшем школьном возрасте остановимся на исследованиях Н. Ф. Прокиной и С. Г. Якобсон1.

С. Г. Якобсон также в условиях преобразующего эксперимента формировала у детей умение работать без отвлечений [204], Н. Ф. Прокина — умение организованно вести себя при выполнении различных требований школьного режима [143].

Все эти исследования, подобно исследованиям Л. С. Славиной, показали, что в тех случаях, когда взрослому (учителю, воспитателю, экспериментатору) удается мобилизовать собственную активность детей, т.е. вызвать у них внутреннее побуждение овладеть требуемыми формами поведения, организовать сами эти формы поведения и систематическое упражнение в них, то у детей в конце концов формируется соответствующее качество. Правда, в работах Н. Ф. Прокиной и С. Г. Якобсон было показано и нечто новое, а именно: значение использования детьми внешних средств, выступающих для них в виде наглядно данной опоры при овладении ими соответствующими формами поведения. При воспитании организованности в качестве таких внешних средств выступали песочные часы, которые в наглядной форме показывали ребенку течение времени и таким образом позволяли ему, приноравливая свои действия к указанному времени, овладевать нужным темпом поведения. Использование песочных часов вырабатывало у детей чувство времени, умение ориентироваться на временные показатели, что является важнейшим компонентом организованного поведения.

269

В опытах С. Г. Якобсон и Н. Ф. Прокиной использовались также определенные внешние средства для овладения последовательностью своих действий. Умение действовать последовательно также составляет важнейший компонент организованного поведения [142]. В этом случае детям предлагались картинки с изображением тех действий, которые они должны были произвести, расположенные в нужной последовательности. Дети должны были, совершив определенное действие, закрыть соответствующую картинку крышечкой. Опыты показали, что потребность

ориентироваться на картинку довольно быстро исчезает, а умение соблюдать необходимую последовательность действий остается как прочно усвоенный компонент организованного поведения.

В этих исследованиях было подтверждено и еще одно положение (выдвинутое Л. С. Славиной на основе ее опыта перевоспитания недисциплинированных школьников) о том, что в тех случаях, когда усваиваемая форма поведения является достаточно сложной, необходимо в процессе упражнения расчленить ее на относительно самостоятельные небольшие действия, которые должны контролироваться и оцениваться каждое отдельно. По-видимому, в этих случаях каждое выделенное действие становится предметом сознания ребенка и специально направленных на него усилий.

В результате изложенных выше исследований и практической работы с неуспевающими и недисциплинированными школьниками было выделено несколько условий, которые, согласно нашему предположению, являются необходимыми для формирования у детей не только организованности, но и многих других качеств личности. Этими условиями являются: наличие достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения; постоянство усваиваемых его форм, а также их расчленение на более элементарные; наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении ребенком своим поведением.

Н. Ф. Прокина в специальном исследовании сделала попытку экспериментально проверить значение этих условий и по возможности установить роль каждого из них. Предметом ее изучения было формирование организованного поведения детей при выполнении ими в школе-интернате утренних режимных моментов [143].

270

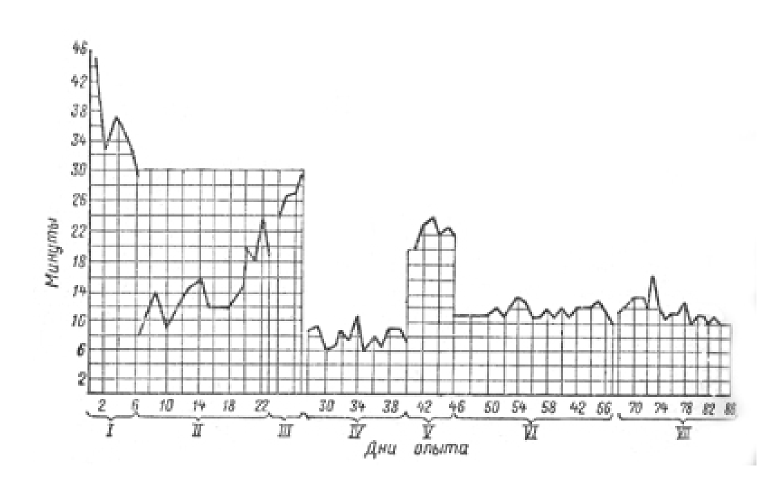


Рис. 3. Время, затрачиваемое детьми на утренний режим при разных условиях:

I — до эксперимента,

I — в условиях соревнования между коллективами,

I

I — после снятия соревнования,

II

I — в условиях соревнования и при применении песочных часов,

V

V — после снятия обоих экспериментальных условий,

VI — в условиях соревнования и при применении песочных часов для каждого действия,

VII — после снятия экспериментальных условий.

На приведенном графике (см. рис. 3) видно, что только совокупность всех указанных выше условий приводит к закреплению формируемого поведения и к тому, что оно сохраняется вне той ситуации, в которой проводился эксперимент; это значит, что из ситуативного поведения оно превратилось в качество личности ребенка.

Итак, в результате изложенных исследований можно утверждать, что при правильном воспитании учащихся младшего школьного возраста удается добиться формирования в этот период достаточно устойчивых нравственно-психологических качеств личности, составляющих необходимое условие успешного выполнения ребенком различных видов деятельности (учение, общественная работа и пр.). Вместе с тем наличие этих качеств сохраняет у детей то отношение к учению и школе, которое типично для них на первом этапе обучения.

Исследования по формированию качеств личности школьника позволили сделать выводы и по некоторым

271

общим закономерностям этого процесса, которые могут и должны быть использованы педагогикой при разработке ею конкретных вопросов построения методики воспитательного процесса.

Эти выводы в основном сводятся к следующему.

Качества личности представляют собой результат усвоения ребенком существующих в данном обществе форм поведения. По своей психологической природе они являются как бы синтезом, сплавом специфического для данного качества мотива и специфических для него форм и способов поведения.

Формирование качеств происходит в процессе упражнения ребенка в соответствующих формах поведения, осуществляющегося при наличии определенной мотивации.

Усваиваемая форма поведения становится устойчивой в том случае, если ребенок, с одной стороны, научается соответствующим способам поведения, с другой — если у него возникает внутреннее побуждение вести себя согласно усвоенным образцам.

Воспитание устойчивости нравственно-психологических качеств ребенка требует определенной организации как его мотивационной сферы, так и поведения.

Что касается мотивации, то устойчивость качества возникает, во-первых, когда ребенок испытывает потребность в том поведении, которое составляет основу данного

качества; во-вторых, когда это поведение выступает для него как образец, как идеал, к которому он стремится. Это последнее положение нам хотелось бы особенно подчеркнуть, так как до сих пор в педагогике нет достаточного понимания необходимости включать в процесс воспитания собственную активность ребенка. Между тем исследования показывают, что важнейшим условием успешного воспитания является наличие предъявленных ребенку (может быть, даже в наглядном плане) образцов и мобилизация у него активного стремления к овладению этими образцами. Часто можно и сейчас встретить учителей и воспитателей, глубоко убежденных в том, что одним из эффективных методов воспитания является принуждение детей подчиняться предъявляемым им требованиям, и непонимание того, что нравственное формирование личности невозможно путем принуждения.

272

Вместе с тем как в теории, так и в практике не придается должного значения и другой стороне воспитательного процесса, относящейся к организации поведения ребенка и заключающейся в том, что в процесс воспитания надо включать обучение детей определенным формам и способам поведения. Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения таких арифметических задач, решению которых он предварительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственности, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие привычки. Таким учителям необходимо всегда помнить о том, что воспитание обязательно включает в себя именно обучение определенным формам поведения.

4. Формирование произвольности проведения и деятельности у младших школьников. Большие сдвиги в период младшего школьного возраста происходят в сфере произвольных форм поведения и деятельности ребенка.

Мы уже говорили, что к моменту поступления в школу у детей возникает такой уровень развития мотивационной сферы, который позволяет им действовать согласно принятому намерению. Однако это новообразование складывается лишь к концу дошкольного возраста и представляет собой самый начальный этап формирования произвольности поведения и деятельности ребенка.

Под влиянием нового образа жизни, который связан с поступлением в школу, произвольность в поведении и деятельности ребенка проделывает значительный путь развития.

Известно, что типичная дошкольная деятельность (будь то игра или игрового типа занятия) является прежде всего деятельностью процессуальной и необязательной; не требуется, чтобы в качестве результата возникал объективно значимый продукт. Вследствие этого она носит преимущественно непроизвольный характер.

Основным фактором развития произвольности у школьника является появление

в его жизни учебного труда, который, как было указано выше, коренным образом

273

отличается и от игровой деятельности дошкольника и от других занятий дошкольного типа.

Но не только учебная деятельность способствует формированию произвольности поведения в младшем школьном возрасте.

Согласно исследованию Л. С. Славиной (которое охватывало учащихся с III по X класс), уже в III классе значительное число школьников принимает серьезное участие в домашнем труде [168]. Они не только занимаются самообслуживанием, но помогают родителям, выполняя отдельные поручения, а многие дети имеют постоянные трудовые обязанности. В последнем случае трудовая деятельность ребенка носит отчетливо выраженный произвольный характер, так как наличие постоянных обязанностей заставляет его самого заботиться о порученном деле, находить время для его выполнения, заранее планировать свое поведение и т. п. Именно поэтому труд, построенный не в виде отдельных поручений, а в виде постоянных обязанностей, имеет особенно большое значение для развития произвольности поведения.

Таким образом, школьное обучение и отчасти труд в семье являются теми видами деятельности, в которых формируется указанная специфическая особенность младшего школьника. Недаром Л. С. Выготский считал, что дифференциация игры и труда, происходящая в жизни ребенка, поступившего в школу, является отличительной чертой в ситуации развития детей младшего школьного возраста и приводит к формированию, как он считал, главного новообразования данного периода развития ребенка — произвольности его психических процессов и функций.

Основным для развития произвольности в этом возрасте является умение ребенка не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

Процесс формирования произвольности осуществляется постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста.

Маленькие школьники, особенно ученики I—II классов, отличаются еще значительной импульсивностью

274

и несдержанностью. Они постоянно бегают, прыгают, возятся друг с другом, им трудно целый урок неподвижно высидеть за партой. Такое поведение является результатом повышенной потребности ребенка в движении, сочетающейся с еще недостаточным умением управлять своим поведением. Но при правильно поставленном педагогическом процессе эта импульсивность и несдержанность постепенно преодолевается. Чтобы добиться этого, необходимо, не подавляя потребности ребенка в движении, удовлетворять ее, вводя в рамки осмысленных, педагогически

оправданных форм.

Конкретные методические приемы могут быть здесь очень разнообразны, но все они должны быть направлены на то, чтобы учить детей управлять своим поведением. Некоторые учителя вводят, например, во время урока (в I—II классах) короткие физические упражнения, которые создают как бы разрядку накопившейся у ребенка потребности в движении. На переменах классные руководители не просто запрещают детям бегать и возиться, а организуют подвижные игры. Учительница А. Е. Адрианова, описывая свой опыт воспитательной работы с одним особенно неусидчивым учеником I класса, замечает, что она разрешала ему во время работы над дидактическим материалом делать записи на доске, что давало ребенку возможность двигаться от стола к доске и обратно. Психологически это вполне оправданный прием, так как в нем нет ни запрещения, ни подавления движения, но есть его организация. Но главная педагогическая задача заключается в том, чтобы научить самих детей управлять своим поведением. Имеющиеся данные показывают, что к концу младшего школьного возраста это вполне возможно.

Недостаточное развитие произвольности у детей в начале обучения сказывается также в том, что учащиеся, особенно в I—II классах, еще не умеют преодолевать даже незначительные трудности, которые встречаются им в обучении. Поэтому воспитание произвольности в младшем школьном возрасте заключается прежде всего в том, чтобы систематически учить детей самостоятельно ставить цели своей деятельности, настойчиво добиваться их достижения и контролировать себя в этом процессе.

Для того чтобы точнее выяснить возможности младшего

школьника в этом отношении, понять психологический механизм побудительной роли поставленной цели и, главное, найти условия, облегчающие ребенку постановку цели и самостоятельную организацию в соответствии с ней своих непосредственных побуждений, в нашей лаборатории Л. С. Славиной проводится специальное экспериментальное исследование[1].

В качестве методического приема в этом исследовании использовалась методика А. Карстен [222], изучавшей процесс «психического насыщения» (конечно, методика А. Карстен была существенно видоизменена и приспособлена для решения наших задач). Л. С. Славина предлагала детям (школьникам с I по IV класс) очень однообразную и неинтересную для них работу: ставить точки и кружки, расположенные на большом листе бумаги и объединенные в квадраты по 100 кружков в каждом. Эту работу дети выполняли по заданию экспериментатора и воспринимали ее как важную и нужную для взрослых, что, как известно, для младшего школьника имеет очень большую побудительную силу. Так же, как и в опытах А. Карстен, через известный промежуток времени у детей возникало «психическое насыщение»: они начинали варьировать порядок постановки точек, у них появлялись паузы, отвлечения и прочее. Это

означало, что у детей полностью исчерпывалось непосредственное желание выполнять предложенное им задание, но оставалось стремление выполнить просьбу экспериментатора. Вариации в способе выполнения работы свидетельствуют о том, что ребенок может быть даже неосознанно и непроизвольно пытается внести в свою однообразную деятельность изменения, которые победили бы его желание бросить работу. Когда деятельность окончательно распадалась, превращаясь в разрозненные, иногда даже недостаточно целенаправленные действия или ребенок решительно отказывался продолжать работу, экспериментатор ставил перед ним конкретную цель сделать еще определенное количество квадратов. Это меняло и поведение ребенка и результаты его работы.

276

Дети снова возобновляли работу и при этом опять действовали быстро, организованно и, как правило, без вариаций. Но, что особенно важно, поставленная цель побуждала их к гораздо более длительной работе, чем первоначальное задание экспериментатора, данное в этом опыте без точного указания ее конца. Большинство детей при наличии цели выполняли в 4—5 раз большее количество работы и делали ее значительно быстрее.

Таким образом, в этом исследовании удалось показать значительную побудительную роль цели уже для детей младшего школьного возраста. Понятным является и тот психологический механизм, который в этих опытах сообщает цели ее побудительную силу и позволяет ей выполнить функцию организации детского поведения. По-видимому, ребенок, находясь в ситуации опыта, начинает производить требуемую деятельность под влиянием двух, идущих в одном направлении мотивационных тенденций. С одной стороны, он хочет выполнить требование экспериментатора, с другой — у него есть известное положительное отношение к самой работе (новизна материала, необычность производимых операций, ритм работы и пр.). Очень быстро, однако, интерес к самой деятельности начинает исчерпываться (наступает, по терминологии К. Левина, «насыщение»), и ребенок прекратил бы работу, если бы его не побуждало стремление выполнить просьбу экспериментатора. Появление вариаций в ходе выполнения работы указывает, что ребенок ищет способ увеличить побудительную силу самой деятельности, чтобы продолжать ее, несмотря на нежелание, и таким образом выполнить инструкцию экспериментатора. Затем наступает момент, когда вариации перестают помогать, — начинается этап «пресыщения». Пресыщение характеризуется появлением отрицательной тенденции, связанной с самой деятельностью. Ребенок не просто тяготится работой, но настойчиво хочет прекратить ее, и деятельность начинает постепенно распадаться1.

277

Следовательно, стадия пресыщения характеризуется острой борьбой двух прямо противоположных тенденций: одна, связанная с экспериментатором, требует

продолжения работы; другая, связанная с самой деятельностью, — ее прекращения. Если побеждает вторая, то возникает деструкция, а затем и полный распад деятельности.

В этой ситуации совершенно ясна функциональная роль цели. Цель сделать определенный (пусть даже довольно большой) отрезок работы, поставленная экспериментатором, в момент, когда побудительная сила, идущая от самой деятельности, оказывается уже на исходе, одновременно удовлетворяет обе потребности ребенка: и его желание прекратить, окончить деятельность, и его стремление выполнить инструкцию экспериментатора.

Иначе говоря, цель становится носительницей обоих противоположно направленных стремлений и тем самым разрешает существующий между ними конфликт. Интересны с этой точки зрения некоторые наблюдения за работой испытуемых: постановка цели сразу меняет настроение детей — они начинают работать с подъемом, гораздо быстрее и прилежнее, а некоторые из них заявляют: «Сегодня мне было легко работать», «Сегодня было весело»... и т. п.

Итак, в эксперименте Л. С. Славиной удалось показать, как поставленная перед младшим школьником цель преодолевает его непосредственное желание — бросить работу. Более того, эксперименты показывают, что постановка цели как бы меняет знак потребности: с отрицательного (желание бросить работу) на положительный, т.е. вызывает довольно интенсивное побуждение продолжить деятельность до тех пор, пока цель не будет достигнута.

В опытах Л. С. Славиной отмечено, что у детей более старшего возраста (III—IV классы) иногда уже можно было наблюдать самостоятельную постановку целей.

278

В этих случаях дети сразу принимают решение и говорят экспериментатору: «Хорошо, я сделаю столько-то...», и тогда у них работа идет до намеченного ими конца без «насыщения» и без распада. Иногда дети и не говорят экспериментатору о принятом намерении, но о нем легко можно догадаться, так как у этих детей деятельность протекает по тому же типу, что и у тех, которые сообщили о своем намерении: они все время работают организованно, а потом сразу прекращают работу, заявляя: «Все, больше не буду».

Иногда дети намечают конец своей работы не сначала, а тогда, когда у них уже возникает «насыщение». В этих случаях у ребенка, у которого до сих пор наблюдались паузы, отвлечения и пр., деятельность приобретала устойчивость, целенаправленность и быстрый темп. Во всех этих случаях дети сами уже без помощи взрослых начинают управлять своими потребностями на основе сознательно принятого намерения.

Так как излагаемое исследование еще не закончено, мы не можем с уверенностью сказать, в какой мере к концу младшего школьного возраста дети достаточно овладевают умением самостоятельно ставить цели и управлять своим

поведением. Однако совершенно очевидно, что этим умением они овладевают, а это является качественно новой ступенью в развитии произвольности их поведения и деятельности.

В этом исследовании были получены и некоторые данные относительно тех условий, при которых побудительная роль цели является наиболее эффективной. Эти данные интересны тем, что они раскрывают сложную динамику взаимодействия различных мотивационных тенденций. Кроме того, они нам кажутся интересными с точки зрения педагогической, так как могут быть использованы при разработке методики воспитания произвольности детского поведения.

Вкратце данные, о которых идет речь, сводятся к следующему. В экспериментах оказывалось, что не всегда постановка перед детьми цели приводила к описанному выше эффекту. Если цель давалась на фоне окончательно распавшейся деятельности (т.е. полностью истощившейся потребности), она либо вовсе не помогала, либо давала очень короткий подъем в работе, за которым шел окончательный и безоговорочный отказ.

279

Если же цель давалась в начальный период «насыщения», это приводило к исключительно большому эффекту, а именно к тому, что ребенок делал во много раз больший отрезок работы, чем тот, который он мог сделать до полного распада деятельности плюс то количество работы, которое он делал после дополнительных просьб экспериментатора. Это, безусловно, свидетельствует о том, что цель в данном случае организует уже имеющуюся у ребенка мотивационную тенденцию, поддерживает ее, как бы «задает» ей определенные контуры, но не привносит в деятельность новые, внешние по отношению к ней мотивы. Но еще эффективнее влияние цели в тех случаях, когда она дается с самого начала работы, когда «насыщения» вообще еще не наступило. В этих случаях ребенок может без «насыщения» сделать работу, в несколько раз превышающую по своему объему ту, которую без постановки конкретной цели он делал до наступления насыщения.

На этом этапе исследования удалось получить некоторые факты, свидетельствующие и о том, что цель имеет разную побудительную силу в зависимости от того, насколько велик объем намеченной работы, иначе говоря, сколько страниц, заполненных кружками, с самого начала предлагает сделать экспериментатор. Если объем слишком велик, то деятельность снова начинает развертываться так, как если бы цели не было[1].

Эти экспериментальные данные затем проверялись в условиях реального педагогического процесса. Когда надо было организовывать поведение недисциплинированного ученика на уроке, учитель, в соответствии с данными ему рекомендациями, вместо того чтобы делать замечания в процессе урока, когда ученик уже начал вести себя плохо, еще до начала занятий ставил перед ним цель вести себя

соответствующим образом. При этом цель ставилась очень конкретная, касающаяся овладения отдельными элементами своего поведения (например, не выкрикивать, а поднимать руку, не вскакивать, не толкать товарищей и пр.). Оказывалось, что такого рода

280

предварительная организация поведения ребенка является во много раз эффективнее, чем замечания, которые учитель делает, когда ребенок уже находится во власти побуждений, толкающих его на недисциплинированные поступки.

Такое же влияние оказывает предварительная организация внимания ребенка или его намерения выполнить какое-либо поручение.

Практика воздействий на ребенка показывает, что между созданием у него соответствующего намерения и выполнением этого намерения должно проходить немного времени, в противном случае намерение как бы «остывает», и его побудительная сила сводится к нулю. При этом, чем меньше ребенок, тем большее значение имеет соблюдение этого условия.

Практически было так же подтверждено, что в тех случаях, когда ребенку не хочется выполнять какое-либо задание, разделение этого задания на ряд небольших отдельных заданий, обозначаемых целью, побуждает его не только начать работу, но и довести ее до конца.

* * *

Переход к обучению в школе формирует не только произвольность поведения ребенка, но и произвольный характер его познавательных психических процессов.

Как известно, произвольный характер имеет не только учебная деятельность, взятая как целое, но и та ее часть, которая заключается в самом процессе усвоения знаний.

О произвольном характере процесса усвоения знаний с особой отчетливостью свидетельствуют исследования Д. Б. Эльконина и его сотрудников. Они поставили задачу выявить внутреннюю структуру процесса усвоения знаний и найти наиболее эффективные пути его организации [202, стр. 32]. Эти исследования позволяют видеть, какое огромное влияние на развитие именно произвольного характера умственных процессов ребенка оказывает учебный процесс, построенный с соблюдением условий, намеченных авторами. Они считают, что, во-первых, усвоение знаний должно осуществляться в форме действий ребенка по образцу. Такие действия обязательно

281

требуют сознательности и произвольности их организации. Во-вторых, необходим постоянный самоконтроль учащихся, т.е. выполнение ими сравнения своих действий с образцом, установления правильности получаемого результата и регуляции своих действий в соответствии с данными самоконтроля. Исследование Э. А.

Фарапоновой показало, что при экспериментальной организации обучения труду уже в I классе школьники способны самостоятельно выделять учебную задачу по овладению отдельными трудовыми операциями. Они способны также овладеть умением планировать свою работу и контролировать свои действия [182]. Такие же возможности были обнаружены у детей и при усвоении ими различных учебных предметов (арифметика, чтение, письмо).

Совершенно очевидно, что сам характер процесса учения требует от ребенка умения постоянно действовать по сознательно принятому намерению и умения самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность.

Анализ познавательных психических процессов показывает общее направление, в котором идет их развитие. Первоначально, в I—II классах, учащиеся часто запоминают не то, что является более существенным с точки зрения поставленной перед ними учебной задачи, а то, что произвело на них наибольшее впечатление: то, что интересно, эмоционально окрашено, неожиданно или ново. Они еще не умеют сознательно поставить перед собой цель заучивания и в соответствии с ней организовать запоминание. Здесь еще проявляются те особенности памяти, которые были специфичны для детей дошкольного возраста. Запоминание в дошкольном возрасте не является еще самостоятельным процессом. Оно происходит в условиях игровой или практической деятельности ребенка и осуществляется им непроизвольно.

В период обучения ребенка в начальной школе запоминание постепенно приобретает произвольный, преднамеренный характер. Оно выделяется из других видов деятельности и становится самостоятельной теоретической деятельностью заучивания. Следует отметить, что этому процессу очень важно учить ребенка; в противном случае отсутствие необходимых приемов произвольного

282

запоминания может толкнуть детей на механическое заучивание [170].

Аналогичный путь развития проходит и восприятие ребенка, которое из процесса непроизвольного превращается в деятельность целенаправленного наблюдения [132]. Первоначально дети воспринимают лишь то, что бросается в глаза; они не умеют систематически организованно рассматривать предмет в соответствии с сознательно поставленной задачей. Лишь постепенно овладевают дети младшего школьного возраста и произвольным вниманием. Если урок в младших классах однообразен, не вызывает у них достаточно активной интеллектуальной деятельности, непосредственного интереса, младшие школьники быстро отвлекаются, становятся излишне подвижными, болтливыми, в классе появляются шалости и смех.

Дети младшего школьного возраста плохо управляют своими мыслительными процессами [132]. Они легко отвлекаются от поставленной учебной задачи, по случайным ассоциациям отклоняются, не доводят до конца своих рассуждений.

Многочисленные исследования Л. С. Выготского и его учеников показывают, что

в период младшего школьного возраста все психические процессы и функции начинают приобретать внешне опосредствованный характер. Для того чтобы владеть своими психическими процессами, сознательно управлять ими, в этом возрасте ребенку еще нужны некоторые внешние средства, дающие ему опору при организации этих процессов. Поэтому младшие школьники способны гораздо более последовательно и целенаправленно думать в тех случаях, когда они пользуются рассуждением вслух. Речь и является здесь тем внешним средством, на которое опирается ребенок, организуя свое мышление.

Таким образом, развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что из действий непроизвольных, совершающихся непреднамеренно в контексте игровой или практической деятельности ребенка, они превращаются в самостоятельные виды психической деятельности, имеющие свою цель, мотив и способы выполнения: запоминание и запечатление — в деятельность целенаправленного, произвольного заучивания; восприятие — в деятельность

283

наблюдения, мышление — в деятельность размышления и т. п. Подводя итог рассмотрению изменений, происходящих в познавательных психических процессах в период младшего школьного возраста, следует указать, что эти изменения бывают полно выражены лишь в том случае, если процесс обучения организован достаточно правильно. Наблюдения показывают, что у многих младших школьников даже при переходе их в средние классы школы бывают недостаточно сформированными произвольная логическая память, произвольное внимание, целенаправленное наблюдение. Это происходит потому, что в методике обучения до сих пор сохранилось правило, давно уже потерявшее почву в детской и педагогической психологии: до сих пор многие учителя считают, что если для маленьких школьников характерно непроизвольное внимание, то урок надо строить так, чтобы он был для них непосредственно привлекательным, если они обладают конкретностью мышления, то надо сообщать им учебный материал как можно более конкретно. Однако при таком подходе обучение лишь приспосабливается к наличным, уже сформировавшимся особенностям ребенка. А между тем этим особенностям принадлежит только настоящее и прошлое, но им не принадлежит будущее.

Каждый этап психического развития характеризуется тем, что одни психологические особенности развиваются, в то время как другие — перестраиваются, свертываются и даже отмирают. Педагогика должна опираться на новое, хотя оно и является в данный период еще слабым и неокрепшим. Не боясь парадокса, нам хотелось бы перевернуть обычную методическую формулу и сказать: если мышление ребенка конкретно, то надо все, что возможно, давать ему неконкретно. Несомненно, учитель не может не считаться с возможностями ребенка, он должен их учитывать; но

главная задача учителя заключается в том, чтобы создать условия для упражнения и функционирования новых психических особенностей. Только в этом случае обучение не будет плестись в хвосте психического развития ребенка, а будет, по словам Л. С. Выготского, забегать вперед этого развития и вести его за собой.

284

5. Особенности взаимоотношений детей младшего школьного возраста в коллективе. Большие изменения происходят в младшем школьном возрасте в отношениях детей друг к другу. В этот период у них возникают коллективные связи, начинают формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. На этой основе у них начинает определяться направленность личности, происходит довольно интенсивное усвоение нравственных требований, предъявляемых не только учителями, но и товарищами, появляются новые нравственные чувства и потребности.

Мы уже указывали на решающее значение для развития личности ребенка младшего школьного возраста того факта, что вместе с поступлением в школу он вступает и в коллектив сверстников. Конечно, и дошкольники, особенно если они воспитываются в детском саду, растут среди детей. Однако как по характеру деятельности, на основе которой организуются дети, так и по характеру взаимоотношений, которые возникают между ними, дошкольная группа существенно отличается от коллектива класса. Общая учебная деятельность создает у школьников и общую учебную целеустремленность.

Наблюдения показывают, что уже к концу обучения в I классе дети способны воспринимать учебные задачи, как стоящие перед всем классом. Они уже замечают, кто из детей мешает работать, кто хорошо усваивает учебный материал, кто плохо. Учебная деятельность постепенно становится той совместной деятельностью, на основе которой завязываются детские отношения: возникают и взаимная требовательность и взаимопомощь. Конечно, эти отношения выходят далеко за рамки учебной деятельности, и тем не менее их характер несет на себе отпечаток тех деловых связей, которые возникают в процессе учения.

Постепенно среди школьников возникают интересы, связанные с делами класса, с внеклассной работой, с общественной жизнью школы, а к концу младшего школьного возраста и с интересами пионерской организации. Иначе говоря, школьники начинают жить многообразной совместной жизнью, наполненной общими интересами, стремлениями, радостями и печалями.

Эта сложная и содержательная жизнь детского коллектива не может протекать организованно, если она не

285

управляется определенными правилами общественного поведения, если в ней отсутствует дисциплина, если каждый член коллектива не будет подчиняться тем

требованиям, обычаям, традициям и правилам, которые созданы под руководством учителей и поддерживаются сформированным в коллективе общественным мнением. Такая организация коллектива класса практически ставит ребенка перед необходимостью считаться с другими людьми, усваивать нормы и правила общественной морали и руководствоваться ими в своем поведении.

В связи с этим у детей младшего школьного возраста появляется общественная направленность личности, заинтересованность делами других детей, делами класса.

Вначале общественная направленность младшего школьника выражается лишь в стремлении ребенка к обществу сверстников, в желании делать все сообща, делать то, что делают другие. Этим объясняется бросающаяся в глаза подражательность младших школьников (стоит одному поднять руку, как за ним тянутся другие, смех одного может вызвать смех всего класса, если один придумал какой-нибудь пример, то все стремятся придумать такой же).

Но постепенно эта направленность приобретает более развитые формы. Дети начинают чувствовать себя частицей общего организованного целого. В исследовании Е. А. Шестаковой (проведенном в нашей лаборатории)[1] было обнаружено, что для школьников I и даже II класса почти безразлично, получили ли они замечание наедине с учителем или в присутствии всего класса; но уже школьники III—IV классов значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии товарищей. Показательны в этом отношении и исследования Л. В. Писаревой, которая на основании полученных материалов утверждает, что, в отличие от детей более младшего возраста, которые стесняются только взрослых, школьники 9—12 лет начинают стесняться незнакомых им детей своего возраста.

Вместе с тем в этот период между детьми возникают и более дифференцированные личные взаимоотношения

286

(исследования Е. А. Шестаковой). В I классе у школьников еще нет ясно выраженной избирательности при выборе товарища. Отношения завязываются на основе внешних обстоятельств: дружат дети, сидящие на одной парте, живущие на одной улице и т. п. Иногда более близкие отношения завязываются во время совместных учебных занятий или совместной игры. Но как только заканчивается совместная деятельность, распадаются и те отношения, которые возникали на ее основе. Однако к концу этого возраста появляется избирательное отношение к товарищам и определенные требования к его личным качествам.

Вся эта сложная система отношений в классе формирует у детей не только умение считаться с другими людьми, видеть их нужды, учитывать их интересы; у них возникает стремление, направленное на удовлетворение этих нужд и потребностей.

В секторе воспитания Института теории и истории педагогики был проведен опыт (В. Г. Яковлевым), подтверждающий наблюдения, сделанные Е. А. Шестаковой. В

этом опыте детям читался в классе рассказ В. Катаева «Цветик-семицветик». В рассказе повествуется о том, как одной маленькой девочке была предоставлена возможность загадать семь желаний — соответственно семи лепесткам цветка, каждое из которых обязательно должно было исполниться. Девочка истратила шесть лепестков, удовлетворяя свои случайные прихоти, и только последний, седьмой использовала для того, чтобы сделать здоровым больного мальчика. После чтения рассказа учащимся предлагалось ответить на два вопроса: «Правильно ли девочка воспользовалась предоставленной ей возможностью?» и «Как сами учащиеся истратили бы волшебные лепестки?» Дети давали ответы письменно и анонимно.

Полученные ответы свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства детей этого возраста среди семи высказанных ими желаний имеются желания, направленные на удовлетворение потребностей и интересов других людей. А некоторыми были высказаны желания, связанные даже с интересами всего человечества. Например, отдельные учащиеся высказывали желание быть сильными, «чтобы защищать всех маленьких и слабых», стать врачами, «чтобы не было больных», «чтобы никто

287

не умирал», они тратили лепестки на то, «чтобы никогда не было войны», «чтобы не обижали негров» и т.д.

В нашей лаборатории также был проведен опыт на выявление характера детских потребностей и стремлений (Н. Ф. Прокиной и С. Г. Якобсон). В этом опыте учащимся (I—IV классов) предложили высказать свои пожелания к Новому году. Пожелания они писали анонимно на бумажках и опускали их в специальный ящик. Существенное отличие этого опыта от опыта, проведенного В. Г. Яковлевым, заключалось в том, что, во-первых, каждый ребенок мог высказать только одно пожелание; во-вторых, исключалось влияние рассказа, в котором автор стремится показать пользу и благородство желаний, направленных на благо другого человека. И тем не менее результаты обоих опытов оказались сходными. Значительное число детей высказали пожелания общественно мотивированные, и только часть детей обнаружила стремление удовлетворить сугубо личные интересы (например: «Хочу много раз кататься на легковой машине», «Купить большой торт и съесть его», «Получить в подарок велосипед» и пр.).

Все «не личные» пожелания детей могут быть разделены на группы, выражающие разный уровень их общественной направленности: одни пожелания связаны с интересами семьи (особенно матери), другие — с интересами товарищей, третьи — с интересами класса, школы и, наконец, четвертые — с интересами страны и всего человечества.

В опыте, о котором идет речь, не было собрано достаточно материала, чтобы характеризовать возрастные особенности детских стремлений, однако общая тенденция

их развития от более интимного круга к более широкому, безусловно, имеет место.

Наличие общественной направленности личности ребенка является одной из предпосылок усвоения им тех требований, которые ему предъявляются со стороны детского коллектива.

Однако усвоение этих требований определяется и еще одним обстоятельством, заключающимся в следующем: сложная и многообразная жизнь учащихся в классе требует и достаточно сложной ее организации. Поэтому иногда, начиная уже с первого года обучения, в классе появляются «уполномоченные детского коллектива»; старосты,

288

санитары, ответственные по рядам и пр. Они выполняют функцию организаторов и руководителей, а это значит, что между детьми возникают, по выражению А.С. Макаренко, «отношения деловой зависимости». В коллективе школьников, утверждает он, нет и не может быть «равностояния»; здесь складывается целая система зависимостей, в которой каждый ребенок занимает свое определенное место. По нашим данным, место, занимаемое ребенком в классе, определяется, однако, не только тем общественным поручением, которое он получает от коллектива, но и тем, как он учится, его способностями, наклонностями, характером1.

Благодаря появлению у детей младшего школьного возраста общественной направленности, они начинают активно стремиться найти свое место в коллективе, завоевать авторитет среди товарищей и их уважение. Однако, для того чтобы удовлетворить эти стремления, учащиеся вынуждены считаться с общественным мнением коллектива, подчиняться принятым в коллективе правилам и традициям. Усвоение этих правил общественного поведения и является основой для формирования нравственных чувств и стремлений в младшем школьном возрасте. В нашей лаборатории было проведено два исследования, непосредственно связанные с этим вопросом. Одно из них относится к формированию в младшем школьном возрасте требовательности детей друг к другу и к формированию общественного мнения (С. Г. Якобсон и Н. Ф. Прокина); другое — характеристике процесса усвоения предъявляемых к учащимся требований (Е. А. Шестакова).

В первом исследовании авторы организовали совместную деятельность в небольших группах детей I—III классов и наблюдали, как в процессе этой совместной деятельности у детей возникают и требовательность друг к другу и такого рода правила, невыполнение которых начинает осуждаться всей группой учащихся.

289

Главный вывод этой работы заключается в том, что далеко не всякая организация совместной деятельности учащихся приводит к формированию и коллективистических отношений (взаимной требовательности и взаимной помощи) и общественного мнения. Для того чтобы и то и другое могло возникнуть, необходима, во-первых, определенная мотивация этой деятельности, а именно, наличие общей цели

(общего продукта труда), к достижению которой стремятся все дети; во-вторых, такое построение их совместной деятельности, при котором работа, выполняемая одним ребенком, стояла бы в тесной зависимости от деятельности других детей. Например, если учащиеся делают из картона шапочку, корзинку или коврик, то надо, чтобы один ребенок обводил трафарет, другой вырезал, третий наклеивал и т.д. Иначе говоря, надо, чтобы деятельность была построена как бы по конвейеру, а не слагалась из независимых друг от друга действий отдельных детей. Необходимо также проводить оценку сделанного детьми так, чтобы они могли сразу же видеть качество работы каждого участника и соответствующим образом реагировать. При такой организации деятельности в детском коллективе возникают совершенно конкретные правила, без которых учащиеся не могли бы добиться поставленной цели. Только при таких условиях эти правила и требования начинают поддерживаться всеми участниками общего дела, т.е. превращаются в общественное мнение.

Наблюдения показывают, что в реальных условиях школьной работы в I—II классах такого рода требования относятся главным образом к учению и поведению ученика на уроке, в III—IV классах эти требования становятся гораздо более многообразными, начинают включать в себя нормы и правила, связанные с общественной деятельностью учащихся и с их общественными взаимоотношениями.

Данные, полученные в исследовании Е. А. Шестаковой, показывают, что учащиеся I и отчасти II класса не только очень старательно и ответственно выполняют все требования учителя, но и быстро их усваивают и следят за тем, как эти требования выполняются другими детьми. В связи с этим Е. А. Шестакова отмечает, что дети этого возраста, так же как и дошкольники в исследовании В. А. Горбачевой [52], очень много жалуются друг на

290

друга, но в основе этих жалоб и там и здесь лежит стремление добиться правильного поведения со стороны всех учащихся класса. В I классе дети, так же как и в детском саду, не стесняются жаловаться учителю на других детей, делают это открыто и чаще всего в тех случаях, когда одноклассник поступает, с их точки зрения, «не по правилам». Интересно, что при этом ребенок, на которого поступает жалоба, на «жалобщика», как правило, не обижается.

Постепенно первоначальный характер жалоб изменяется. У школьников III—IV классов начинает возникать обсуждение между собой поступков и действий товарищей и влияние на них путем общественного мнения. Случаи же, когда ученик один на один жалуется учителю, приобретают смысл ябеды. Последнее воспринимается школьниками как нечто отрицательное, а ученик, потихоньку пожаловавшийся учителю, осуждается общественным мнением класса.

Если воспитательная работа с учащимися ведется недостаточно правильно и нарушается контакт между учителем и учениками, то в III—IV классах возникает

тенденция покрывать товарища во что бы то ни стало, даже если он совершил явно плохой поступок. Следовательно, уже в начальных классах школы дети не только усваивают нравственные требования, предъявляемые учителем, но и создают свои собственные нормы поведения, регулирующие товарищеские взаимоотношения в классе. Кроме того, на этой основе в некоторых классах может возникать собственное общественное мнение, отличное от того, какое хочет воспитать учитель. При этом наблюдения показывают, что мнения товарищей, их требования и оценки скорее и легче усваиваются и часто оказывают большее влияние на каждого отдельного ученика, чем мнение учителя.

—————

Заканчивая главу о формировании личности в младшем школьном возрасте, мы хотим выделить те главные новообразования, которые возникают в этот период и являются необходимой предпосылкой для перехода ребенка на новый этап возрастного развития, а именно для перехода в средний школьный возраст.

291

Это, во-первых, развитие познавательной сферы младшего школьника: развитие у него нового познавательного отношения к действительности, определяющего и переход к более сложным формам мышления.

Во-вторых, это формирование нового уровня аффективно-потребностной сферы ребенка, позволяющего ему действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами.

В-третьих, это возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности ребенка, составляющих основу формирования его характера.

Наконец, это развитие общественной направленности младшего школьника, т.е. обращенность к коллективу сверстников, заставляет детей искать среди сверстников свое место и усваивать те нравственные требования, которые они к нему предъявляют.

292

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1. Социальная ситуация развития в среднем школьном возрасте. Средний школьный возраст принято также называть подростковым. Его можно называть и переходным, так как именно в этот период ребенок делает решающий шаг в завершении своего детства и переходит к тому этапу психического развития, который прямо и непосредственно подготавливает его к самостоятельной трудовой жизни. Старший школьник уже не ребенок, он устремлен в будущее, и все его развитие начинает определяться этой устремленностью. Подросток же во многом еще остается ребенком, хотя от младшего школьника он отличается не меньше, чем от старшего. Подросток живет еще настоящим, хотя подчас и мечтает о будущем, он весь поглощен

школой, учителем, взаимоотношениями с товарищами и близкими. Можно даже сказать, что подросток — это самый типичный, наиболее ярко выраженный школьник.

Однако, несмотря на то что общее положение детей и их ведущая деятельность в среднем школьном возрасте, по сравнению с младшим, значительно не меняется (подросток остается школьником, а его ведущая деятельность — учение), и в образе жизни подростков и особенно во внутренних условиях их развития происходят существенные изменения.

Но раньше, чем обратиться к характеристике социальной ситуации развития, которая определяет формирование личности подростка, необходимо сделать одну оговорку.

Чем старше ребенок, тем больший отпечаток накладывают на него условия, характеризующие жизнь данного

293

общества и особенности его собственного индивидуального образа жизни. Поэтому нет и не может быть психологической характеристики подростка вообще. Одной из ошибок традиционной психологии являлась попытка дать внеисторическую характеристику детей подросткового возраста. Данные, которыми при этом располагала психология, были получены в результате изучения подростков преимущественно привилегированных слоев классового общества. Поэтому созданная на этой основе характеристика подростков, которая в значительной степени сохранилась (особенно за рубежом) и до настоящего времени, представляется нам в научном отношении сомнительной. Ведь до сих пор принято рассматривать подростковый возраст как возраст тяжелого кризиса, внутренних и внешних конфликтов, ломки нравственных устоев, упадка сил, индивидуализма, ухода в себя и т.д.

Ни в одной стране нет полного единообразия в условиях жизни и воспитания детей подросткового возраста. Например, у нас одни подростки живут в деревне, другие — в городе, одни учатся в общеобразовательной школе, другие — в школах-интернатах, третьи — в суворовских и нахимовских военных училищах и т.д. Есть значительные различия и в домашних условиях жизни и воспитания детей. Однако наличие в Советском государстве равных прав на образование и труд, единообразие в общественных формах воспитания (что в значительной степени определяется широким распространением ясель, детских садов, школ с продленным днем и пр.) вносит много общих черт в жизнь наших подростков. Это позволяет дать характеристику типичных условий жизни и воспитания советских детей среднего школьного возраста, общих закономерностей формирования их личности и некоторых специфичных для них возрастных особенностей.

Важное изменение, которое происходит в этот период жизни подростков, заключается в том, что они переходят из начальных классов школы в средние. Это существенно изменяет характер учебной деятельности школьников. Учащиеся

вплотную приступают к изучению основ наук, что значительно меняет и содержание учебного материала, и формы обучения. Это требует от них новых способов усвоения знаний, что, в свою очередь, предполагает более высокий уровень развития абстрактного теоретического

294

мышления учащихся и возникновение качественно нового познавательного отношения к знаниям.

Кроме того, обучение учащихся в V—VIII классах осуществляется уже не одним учителем (который, как это было в начальной школе, являлся вместе с тем и воспитателем), а многими учителями. В связи с указанным обстоятельством школьники-подростки уже не испытывают полного единства требований, они начинают сталкиваться с различной оценкой, которую взрослые дают явлениям окружающей жизни, а также их собственному поведению, деятельности, их взглядам и отношениям и, что самое главное, им самим, иначе говоря, их личности. Все это определяет совсем иную позицию учащихся по отношению к учителям и воспитателям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными. Этот факт имеет тем большее значение, что дети младшего школьного возраста (как это было указано раньше) в основном доверялись учителю и во всем непосредственно следовали его авторитету. Теперь же школьникам в значительной степени приходится самостоятельно организовать свое поведение и деятельность, уметь себя контролировать, нести более полную ответственность за результаты своих поступков, более самостоятельно решать многие вопросы, с которыми им приходится сталкиваться в повседневной жизни, самим вырабатывать мнение о товарищах и т.д.

Таким образом, в подростковом возрасте начинают развиваться те внутренние процессы, которые приводят к концу подросткового возраста к формированию уже относительно самостоятельных и устойчивых взглядов, оценок, относительно устойчивой системы отношения подростков к окружающему и к самому себе.

Очень важным, новым обстоятельством, которое входит в жизнь школьников средних классов, является введение труда в мастерских и сельскохозяйственной практики, а также и то, что общественно полезный труд, труд в семье и труд по самообслуживанию приобретает в этот период более самостоятельный и продуктивный характер. Это приобщает школьников к трудовой деятельности взрослых, формирует у них трудовые умения и навыки, а главное, воспитывает у них уважение к труду, к его результатам и вызывает у подростков переживание себя

295

как полезного участника общественно трудовой деятельности.

Таким образом, то приобщение к труду, которое происходит уже в средних классах школы, создает условия для формирования у учащихся этого возраста

психологической и практической готовности к труду, что имеет значение для всестороннего психического развития подростка и создает необходимую предпосылку для правильного формирования его личности.

Значительные изменения претерпевает положение школьника-подростка в семье. К началу подросткового возраста у детей, на основе их предшествующего развития, формируется ряд новых психологических возможностей, которые позволяют окружающим предъявлять к ним в этом возрасте более высокие требования и признавать за ними значительно большие права и, прежде всего, право на самостоятельность.

В качестве таких новых, наиболее важных особенностей можно указать на появление в этот возрастной период большей устойчивости целей и на возникновение относительно устойчивых форм поведения. К началу подросткового возраста дети обладают уже достаточно развитым чувством долга и ответственности, они способны довольно длительно осуществлять организованное поведение, направленное на достижение определенной, сознательно принятой цели. В этот период взрослые уже могут «положиться» на ребенка. В связи с этим подростка уже перестают считать в семье «маленьким»: от него требуют реальной помощи по хозяйству, ответственности за порученные дела и постоянные бытовые обязанности, с ним начинают советоваться; некоторые подростки, особенно к концу среднего школьного возраста, становятся даже опорой и поддержкой для близких.

Но, может быть, самое главное изменение в социальной ситуации развития подростков заключается в той новой роли, которую начинает в этом возрасте выполнять коллектив учащихся. Коллектив V—VIII классов занимает совсем иное место в дружине и в школе, чем коллектив детей начальных классов школы. Там интересы и деятельность детей были в основном ограничены делами и заботами класса; здесь учащиеся становятся главными участниками всех дел пионерской дружины, они выступают как актив общешкольного ученического

296

коллектива, составляют костяк самоуправления учащихся, становятся членами различных школьных (и внешкольных) организаций — спортивных секций, кружков и пр. Все это усложняет и расширяет связи, в которые подростки вступают с товарищами в своем классе и с другими школьниками. И, главное, это приводит к тому, что учащиеся этого возраста начинают жить многогранной, общественной жизнью коллектива, где они пытаются найти свое место.

Значение этого последнего факта для формирования личности подростка станет особенно ясным, если учесть, что в среднем школьном возрасте учащиеся начинают предъявлять друг к другу уже значительно более высокие требования морального характера; завоевать авторитет товарищей подросток может только в том случае, если он сумеет ответить этим требованиям. Кроме того, в этот период у них складываются и

гораздо более прочные и тесные личные взаимоотношения, часто глубоко эмоционально окрашенные. Эти отношения приводят подростков к объединению в группы, иногда вовсе не совпадающие с «сеткой» деловых, официальных отношений. Между тем такого рода личные взаимоотношения и возникшие на их основе группы имеют не меньшее, а может быть, и большее влияние на формирование личности подростков.

Итак, образ жизни подростков, внешне сходный с образом жизни младших школьников, при более тщательном рассмотрении обнаруживает значительное конкретное своеобразие, что в свою очередь ведет к формированию у подростков специфических для этого возраста новых психологических качеств.

2. Усвоение знаний и формирование у подростков познавательного отношения к окружающему. Остановимся более подробно на характеристике особенностей процесса усвоения знаний в средних классах школы, так как это имеет значение не только для развития мышления подростков и их познавательных интересов, но и для формирования их личности в целом. Обучение в школе всегда происходит на основе уже имеющихся у ребенка знаний, которые он приобрел в процессе своего жизненного опыта. При этом знания

297

ребенка, полученные им до обучения, не являются простой суммой впечатлений, образов, представлений и понятий. Они составляют некоторое содержательное целое, внутренне связанное с характерными для данного возраста способами мышления ребенка, с особенностями его отношения к действительности, с его личностью в целом.

Известно, что дети дошкольного, да и младшего школьного возраста характеризуются своей направленностью на внешний мир, своим чувственным и практическим отношением к действительности. Поэтому предметы выступают для них прежде всего своими чувственными признаками, по которым они их сравнивают и обобщают1.

Таким образом, знания младшего школьника, полученные им в процессе жизненного опыта, характеризуются своей непосредственной связью с восприятием и действием, своей чувственной насыщенностью и конкретностью.

В обучении перед подростками возникает новая задача: проникнуть в результате специально организованной познавательной деятельности в объективную сущность предметов действительности, понять закономерные отношения между ними. При этом очень часто сущность вещи вовсе не совпадает с ее видимостью, и то, что подросток

298

узнает на уроке, может казаться ему противоречащим его непосредственному жизненному опыту.

Таким образом, школьные знания не являются простой суммой новых сведений, новых представлений и понятий; со школьными знаниями внутренне связаны и новые

способы мышления и новое познавательное отношение учащихся к действительности.

Из всего сказанного следует, что усвоение знаний в школе не сводится к количественному накоплению, расширению и углублению того, что ребенок знал до обучения. Новые знания не просто заменяют собой старые, они их изменяют и перестраивают; перестраивают они также и прежние способы детского мышления. В результате у детей появляются новые особенности личности, выражающиеся в новой мотивации, новом отношении к действительности, к практике и к самим знаниям.

Скрупулезное экспериментальное изучение процесса усвоения знаний [19] позволяет проследить, как же именно и при каких условиях школьные знания, как бы прорастая в сознание ученика, изменяют весь строй его мышления и личности. Схематически этот процесс может быть представлен как путь от восприятия и понимания учебного материала к активной его переработке в сознании учащихся и к превращению усвоенных знаний в личное достояние ученика, т.е. в его убеждения. Отсюда ясно, что подлинное усвоение знаний завершается лишь тогда, когда знания ученика превращаются в факт его мировоззрения, т.е. изменяют взгляды ученика на окружающую действительность и отношение к ней.

Из такого понимания процесса усвоения школьных знаний следует, что это усвоение есть не только процесс образования, но и сложный процесс воспитания, непосредственно связанный с формированием личности школьника. Вот почему так важно понять специфику усвоения знаний в средних классах школы, для того чтобы выяснить то влияние, которое оно оказывает на формирование личности подростка.

С точки зрения высказанных здесь положений рассмотрим, чем же отличается процесс обучения в средних классах школы от начального обучения.

В средних классах учащиеся вплотную приступают к усвоению отдельных учебных предметов, т.е. к усвоению системы научных понятий, системы причинно-следственных

299

зависимостей, составляющих содержание соответствующего учебного предмета. Правда, и в конце младшего школьного возраста в учебную программу уже вводятся такие предметы, как естествознание, география, история. Но на этой стадии обучения указанные предметы носят еще очень конкретный, описательный характер. В V—VIII классах эти же предметы приобретают гораздо более отвлеченное содержание, но, что самое главное, в учебную программу начинают входить совсем новые учебные предметы, предъявляющие к усвоению знаний учащимися принципиально иные требования. К таким предметам относятся физика, химия, алгебра, геометрия и пр.

Указанные учебные предметы выступают перед учащимися как особая область теоретических знаний, часто не имеющих непосредственной наглядной опоры ни в жизненных представлениях ребенка, ни в тех знаниях, которые он приобрел в начальных классах школы. Более того, иногда эти новые знания вступают даже в

противоречия и с его чувственным опытом и с теми представлениями, которые он приобрел до обучения в средних классах. Например, ребенок должен понять и осмыслить, что при делении дроби на дробь число увеличивается, а при умножении — уменьшается, хотя в начальных классах, имея в виду целые числа, он привык думать как раз обратное. Причем это обратное представление (а именно то, что при делении число уменьшается, а при умножении увеличивается) полностью соответствует и его повседневному практическому опыту.

Следовательно, в отличие от начальных классов, знания, приобретаемые в средней школе, часто выступают для учащихся как находящиеся в противоречии с непосредственно воспринимаемой ими действительностью. Поэтому доведение до сознания школьников связи получаемых ими знаний с действительностью при обучении основам наук должно стать специальной задачей. Школьник должен научиться видеть в понятии обобщенную в нем действительность. За системой школьных знаний он должен увидеть мир во всем его конкретном многообразии. А это последнее осложняется тем, что многочисленные понятия и законы, усваиваемые в средних классах школы, могут быть отнесены к действительности только опосредствованно, через систему других понятий. Это в свою очередь требует от школьников того,

300

чтобы они научились в процессе своего мышления следовать не только от конкретных предметов (или их представлений) к понятиям и обратно, но и от одного абстрактного понятия к другому. Иначе говоря, это требует, чтобы школьники-подростки научились рассуждать в чисто теоретическом плане.

Кроме того, отсутствие прямой связи между житейской практикой школьника и содержанием тех знаний, которые он усваивает в системе новых учебных предметов, не позволяет при обучении в V—VIII классах целиком опираться на тот непосредственный интерес к явлениям и фактам действительности, к их причинам и следствиям, который был основой обучения в младших классах школы. Учащиеся, прекрасно владеющие родным языком, не могут испытывать непосредственной потребности в том, чтобы узнать, что слово «стол» относится к именам существительным, а слово «ах» — к междометиям. Школьник и без знания закона Архимеда и правил плавания тел может в пределах своего ограниченного личного опыта определить, какая вещь будет плавать, а какая потонет, он может прекрасно пользоваться палкой как рычагом, не зная о том, что такое рычаг и какие физические законы определяют силу его действия.

Следовательно, особенности учебного материала требуют от учащихся подросткового возраста принципиально нового подхода к их усвоению как со стороны мотивационной, познавательной, так и со стороны тех интеллектуальных операций, которые при этом должны производиться.

Действительно, анализ тех изменений, которые происходят в указанных отношениях в период подросткового возраста, обнаруживает значительные

качественные сдвиги как в познавательных психических процессах подростка, так и в его познавательных интересах.

В уже цитированном исследовании М. Ф. Морозова [121] было показано, что у отдельных учащихся к концу младшего школьного возраста появляется избирательный интерес к отдельным учебным предметам. Ему удалось путем изучения этих учащихся установить некоторые особенности такого интереса и условий его возникновения. Предпосылкой возникновения особого интереса к тому или иному учебному предмету, согласно данным М. Ф. Морозова, является выделение учеником специфического

301

содержания данного предмета (отличного от удержания других учебных предметов) и тех связей, которые существуют между понятиями и законами внутри самого этого предмета. Сравнивая характер познавательных интересов, типичных для младшего школьного возраста, с теми интересами, которые появляются у отдельных детей на пороге их перехода в средние классы, М. Ф. Морозов пишет, что в интересах учащихся младшего школьного возраста еще нет ничего специфического для данного учебного предмета. Во всех учебных предметах их привлекает одно и то же: овладение конкретными умениями и навыками, знакомство с новым содержанием учебного материала, преодоление трудностей, удовольствие от интеллектуального напряжения.

Совсем иные черты характеризуют интерес, возникающий у подростков по отношению к определенному учебному предмету. Учащиеся, обнаруживающие такой интерес, давая объяснения, что же конкретно их интересует в данном учебном предмете, указывают именно на то его содержание, которое характеризует соответствующую область научных знаний со стороны имеющихся в ней собственных внутренних связей и отношений. Так, например, учащиеся, интересующиеся арифметикой, говорят, что их привлекает точность арифметических действий, строгая их последовательность («где от одного действия зависят остальные»). Они начинают замечать логическую последовательность рассуждений, «взаимозависимость и закономерность арифметических действий» [121, стр. 42—43].

Аналогичные особенности интереса наблюдаются и в отношении русского языка. Так, например, один из учеников IV класса пишет в своем сочинении, что его интересует русский язык, так как в нем «есть много разнообразий», которых нет в других языках: в нем есть род, шесть падежей, а в английском языке только один падеж; в нем можно иметь несколько глаголов в предложении, а в английском языке только один глагол и т.д. [121, стр. 43].

Конечно, такого рода чисто познавательный интерес к связям и закономерностям, присущим содержанию только данного учебного предмета, у школьников IV класса выглядит еще очень упрощенным и наивным. Тем не менее в нем в зачаточной форме содержатся те признаки, которые становятся отличительными для учащихся

302

подросткового возраста. В этом возрасте познавательный интерес начинает отличаться и еще одной качественно новой особенностью, а именно он часто приобретает личностный характер. В младшем школьном возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок закончился или когда ребенок получил сведения, удовлетворившие этот его эпизодический интерес. В подростковом возрасте интерес часто получает стойкий, постоянный характер. Он уже не связан непосредственно с ситуацией и, как правило, ею и не порождается. Такой интерес возникает постепенно, по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. Поэтому личностный интерес активен и, можно сказать, неисчерпаем. Напротив, чем больше узнает школьник об интересующем его предмете, тем больший интерес к этому предмету у него возникает1.

Формирование такого рода относительно стойких личностных интересов в среднем школьном возрасте создает особый облик подростков: они живо откликаются на новые открытия, изобретения, широко интересуются техникой, начинают посещать различные учебные кружки, читать научно-популярную, техническую литературу, начинают сами производить какие-то опыты, мастерить модели, собирать и разбирать радиоприемники и т. п. При этом следует подчеркнуть, что такого рода интерес необходим при усвоении учебных предметов в средних классах школы и что его отсутствие, как это будет видно из дальнейшего изложения, приводит к неполноценному усвоению знаний и к неправильному формированию личности подростка.

* * *

Интеллектуальные операции (об этом мы уже говорили выше) также внутренне связаны с характером усваиваемых

303

подростком школьных знаний. Например, когда ученик стоит перед необходимостью овладеть законом Архимеда, он должен овладеть и новыми, ранее ему не свойственными способами мышления. Он должен перейти к таким обобщениям, которые не прямо соотносятся с предметами окружающей его действительности, а опосредствуются другими обобщениями и понятиями. Он должен перейти от отдельных суждений по поводу того или иного факта или явления действительности к связи этих суждений, т е. перейти к собственно теоретическому мышлению в понятиях. Причем очень часто ученик должен оторваться от непосредственного впечатления и проникнуть в скрытые от наглядного мышления внутренние связи и отношения.

Специфическое отличие интеллектуальных операций, необходимых для

усвоения таких абстрактных знаний, как, например, знание закона Архимеда и основанного на нем правила плавания тел, в отличие от тех форм мышления, которыми владеют учащиеся до усвоения основ наук, хорошо может быть проиллюстрировано на одном из наших исследований [19]1. В этом исследовании мы ставили перед детьми младшего и среднего школьного возраста, еще не проходившими закона Архимеда, вопрос, отчего, по их мнению, тонет или плавает та или иная вещь. Этот опыт проводился в ситуации, когда перед детьми находился большой таз с водой, а экспериментатор,

304

требуя ответа, давал в руки испытуемых то один, то другой предмет. Надо сказать, что ни один школьник практически не ошибался в ответе. Однако нам хотелось бы обратить внимание на те объяснения, которые они при этом давали. Испытуемые говорили, например, что «гайка будет тонуть потому, что она тяжелая», а «деревянный брусок поплывет потому, что он легкий»; а когда экспериментатор спрашивал, почему же потонет гвоздик, который легче, чем деревянный брусок, школьник, даже с некоторым удивлением, относящимся, по-видимому, к кажущейся ему бессмысленности вопроса, отвечал, что «гвоздик потонет потому, что он железный», а на вопрос, почему же будет плавать железная банка, которая явно тяжелее гвоздика, он также, не задумываясь и не смущаясь, отвечал, что «банка будет плавать потому, что у нее дно есть», и т.д.

Приведенные здесь примеры являются совершенно типичными; точно так же (или аналогичным образом) отвечали почти все бывшие у нас испытуемые. Однако были немногие учащиеся, которые становились в тупик от противоречивости собственных ответов и просили экспериментатора дать им правильное объяснение. Некоторые сами привлекали для объяснения понятие удельного веса. Но во всех этих случаях (особенно в последнем) было установлено, что эти школьники интересуются физикой (или какой-либо другой естественнонаучной дисциплиной) и знают намного больше, чем это положено по школьной программе.

На примере приведенной беседы видно, что мышление учащихся, не имевших дела с усвоением теоретического по своему содержанию учебного материала, отличается тем, что их суждения всякий раз относятся только к данному частному случаю и при этом опираются либо на какой-то один признак предмета (например, «плавает потому, что дно целое»), либо на такие признаки, которые могут быть объединены и соотнесены при помощи конкретного обобщения (например: «деревянные вещи плавают», «металлические тонут»). Свои суждения испытуемые, как правило, не соотносят друг с другом и не пытаются найти какой-либо более общий принцип. В каждом отдельном случае они ищут свою причину плавания (или погружения) предмета. При этом они не чувствуют, что их суждения вступают в противоречие друг с другом и по

305

существу не могут служить объяснением. Короче говоря, сознательное мышление наших испытуемых движется лишь в одной, можно сказать эмпирической, плоскости сознания, хотя где-то, решая практическую задачу, они совершенно неосознанно учитывают не только те признаки, которые называют, но и действительное соотношение между абсолютным весом предмета и его объемом.

Конечно, указанные особенности мышления наших испытуемых характеризуются не только уровнем развития их умственных операций, как таковых, здесь, по-видимому, имеет значение и их общий эмпирический подход к поставленной задаче. Но так или иначе, данные, полученные в нашем исследовании, свидетельствуют, что способы осмышления действительности и характер отношения к знаниям, свойственные учащимся, лишь приступающим к обучению основам наук, не отвечают задачам этого обучения и должны быть существенно перестроены в период подросткового возраста. Для того чтобы ученик смог усвоить понятие удельного веса, которое не имеет прямой чувственной опоры в наглядных представлениях и конкретных обобщениях, и с позиции этого абстрактного понятия подойти к объяснению причины плавания тел, он должен преодолеть ту ограниченность своего мышления, которая была раскрыта в изложенном выше эксперименте, и овладеть новыми формами мышления, оперирующего абстрактными научными понятиями.

Действительно, многие психологические исследования обнаруживают процесс постепенной перестройки, происходящей в период подросткового возраста, т.е. постепенный переход школьников от более конкретных к более абстрактным формам мышления.

Наиболее обширно и глубоко такого рода исследования представлены в работах Л. С. Выготского и его учеников (Л. С. Сахарова, Ю. В. Котеловой, Е. И. Пашковой [48]). Им удалось путем экспериментального исследования, построенного согласно общему принципу синтетически-генетического метода немецкого ученого Н. Аха, показать, как на протяжении детского развития изменяется и перестраивается внутренняя структура понятий. Кроме того, в исследовании Ж. И. Шиф, опубликованном там же, было показано, как изменяются и перестраиваются под влиянием усваиваемых научных понятий житейские

306

понятия ребенка. Все эти исследования показали, что абстрактные формы мышления находятся у подростка в стадии формирования и лишь к концу этого возраста приобретают ведущее значение в умственной деятельности школьника.

По данным исследования А. П. Семеновой [156], в подростковом возрасте обнаруживается особое отношение между абстрактными и конкретными формами мышления. Конкретное мышление как бы обслуживает абстрактное, оно включается в теоретическое рассуждение, создавая наглядную опору для абстрактных суждений.

В исследованиях Н. А. Менчинской и ее сотрудников [140] было показано, что в связи с развитием абстрактных форм мышления перестраивается и характер представлений подростков. Например, в исследовании А. З. Редько было обнаружено, что у школьников V—VI классов при усвоении таких исторических понятий, как «боярин», «раб» и другие, ведущим является образный, наглядный компонент, и раскрытие учащимися соответствующего понятия часто подменяется ими описанием соответствующего наглядного образа. В дальнейшем учащиеся, раскрывая те же понятия, оказываются уже в значительно меньшей степени связанными образными компонентами, выделяя черты, характерные для боярина или раба как представителей определенного общественного класса. Иначе говоря, тенденция в развитии представлений и понятий, согласно исследованиям Н. А. Менчинской и ее сотрудников, идет в направлении выделения все более и более существенных (и потому абстрактных) черт, признаков и связей и в преодолении ранее присутствовавших в них конкретных образов1.

Новые требования предъявляет усвоение знаний в средних классах школы и к другим познавательным процессам ребенка. В начальных классах учебный материал часто можно было усвоить путем одного только повторения. Таким путем можно выучить стихотворение, несколько строк правил по русскому языку или арифметике, но

307

так нельзя выучить урок по истории, естествознанию, физике. Конечно, есть случаи, и даже довольно частые, когда учащиеся V—VIII классов продолжают механически заучивать учебный материал, но это дает плохие результаты и всегда свидетельствует о том, что у этих учащихся не произошло необходимого развития логической памяти.

При усвоении знаний в средних классах школы нужно, чтобы учащиеся владели совсем иными операциями заучивания. Они должны научиться выделять существенное, расчленять текст на логически законченные отрезки, составлять план, конспект усваиваемого материала, научиться передавать смысл усвоенного и т.д. Исследования памяти А. А. Смирнова [170] обнаружили, что умение логически обрабатывать материал значительно возрастает именно в период подросткового возраста. Учащиеся начальных классов школы, согласно его данным, склонны к заучиванию текста в целом; лишь у 17% учеников IV класса удалось обнаружить разбивку текста и смысловую его группировку; но уже в VI классе количество таких учащихся возрастает до 26%. В исследовании А. Г. Комм [83] было показано, что в подростковом возрасте, особенно в конце его, школьники воспроизводят текст гораздо более независимо от его построения и словесного выражения, чем в младшем школьном возрасте. Поэтому, например, подростку становится вполне доступным воспроизведение многопланового рассказа, что было недоступно детям более младшего возраста, склонным идти «на поводу» у текста. По данным А. А. Смирнова, учащиеся средних классов в процессе

припоминания идут от общего к более конкретному, частному. Данные исследования Э. А. Фарапоновой показывают, что в подростковом возрасте показатели запоминания словесного материала значительно выше, чем показатели запоминания наглядного материала, причем особенно возрастает способность к запоминанию слов абстрактного характера [182].

Согласно данным психологических исследований П. И. Зинченко, в подростковом возрасте запоминание приобретает значительно более сознательный и преднамеренный характер. Учащиеся начинают применять разные способы запоминания в зависимости от тех целей и задач, которые они перед собой ставят. В исследовании А. С. Новомейского также показано, что, в отличие от

308

учащихся IV класса, осуществляющих запоминание чаще всего одним и тем же способом, учащиеся в конце подросткового возраста уже начинают пользоваться различными способами запоминания, наиболее адекватными задаче [129]1.

Таковы те изменения в познавательных психических процессах учащихся средних классов школы, которые являются важнейшим условием и общего психического развития детей этого возраста и формирования их личности. Л. С. Выготский считал даже, что мышление в понятиях является основным фактором, определяющим и все другие особенности подростка.

Однако в школе далеко не всегда и далеко не у всех учащихся удается добиться того уровня усвоения знаний, который соответствует сложности учебных предметов и в процессе которого совершается дальнейшее психическое развитие учащихся.

Отсутствие необходимой ступени в развитии познавательных интересов, с одной стороны, и недостаточная подготовленность в развитии абстрактных форм мышления ребенка — с другой, могут привести и часто приводят при существующих методах обучения к формализму в усвоении школьных знаний.

Остановимся подробнее на психологической характеристике этого явления и на порождающих его причинах, так как его наличие приводит ко многим нежелательным последствиям для формирования личности школьника.

В нашем исследовании (которое мы уже цитировали [19]), было обнаружено, что значительная часть учащихся V—VII (и даже более старших классов) овладевает программными знаниями по физике формально. При этом обнаружился формализм разного рода, т.е. имеющий разную психологическую природу. Мы остановимся

309

на двух его видах, более распространенных среди наших учащихся и имеющих, как нам кажется, наибольшее значение для их психического развития.

Основной характерной чертой первого рода формализма является заучивание без достаточного понимания. Здесь обычно присутствует довольно точное знание правил, знание словесных формулировок, приведенных в учебнике примеров, но все

это лишено для ученика действительного содержания. При таком формализме у школьников наблюдаются вербализм, пристрастие к штампам в речи и мысли. Отношение к школьным знаниям у этих учащихся характеризуется полным равнодушием к сути того, что они изучают. Часто они относятся к ним как к чему-то чуждому жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности. (Формулируя закон Архимеда, один ученик VI класса выразился так: «Архимед издал такой закон, что все тела в воде должны становиться легче и легче настолько, насколько вытяснят они воды».) Эти школьники учат и отвечают, но не верят ни в то, что они учат, ни в то, что они отвечают.

Пагубное влияние такого усвоения очевидно: оно сказывается не только на качестве знаний и мышления учащихся, но и на формировании их личности. У таких школьников не может выработаться правильный взгляд на мир, не может быть научных убеждений; у них задерживается формирование обобщенных идеалов, самосознания и самоконтроля, требующих достаточного уровня развития мышления в понятиях. Кроме того, у них воспитывается привычка к бездумной, бессмысленной для них деятельности, привычка хитрить, ловчить, хранить в своей памяти чуждый и ненужный им учебный материал. Наличие у школьника такого рода формальных знаний хуже, чем их полное отсутствие.

Однако вернемся к психологической характеристике этого вида формализма.

Беседа с учениками, обнаружившими такого рода формализм, показывает, что их трудно поставить перед теоретической познавательной задачей, и требуется особое педагогическое мастерство, чтобы довести до их понимания положения, которые не опираются непосредственно на чувственный опыт или вступают с этим опытом в кажущиеся противоречия. Например, им трудно понять,

310

что сила трения не зависит от величины трущихся поверхностей, что танк оказывает меньше давления на единицу площади, чем человек, что абсолютный вес еще не определяет возможности плавания тел и т. п. У этих учеников полностью отсутствует интерес к теоретическому содержанию учебного предмета, их вполне удовлетворяет осмысливание действительности в меру их житейского опыта. Но они должны овладеть положенным по программе учебным материалом, и они выучивают материал добросовестно, но без должного понимания. Именно этим, как мы думаем, объясняется тот факт, что наибольшее количество учеников, обладающих такого рода формальными знаниями, состоит из школьников прилежных, ответственных, с ярко выраженной учебной установкой, но с недостаточным уровнем интеллектуального развития и отсутствием познавательных интересов. Такого рода учебная установка имеет здесь существенное значение. Это можно видеть из того факта, что есть ученики, которые, несмотря на отсутствие у них «интеллектуальной готовности» к восприятию и пониманию теоретических положений, все же не обнаруживают в своих знаниях

характерных черт формализма. Обычно в ответах они идут «от здравого смысла», объясняя явления и факты лишь в меру своего понимания, не пользуясь для этого вовсе усвоенными знаниями. (Например, на вопрос, что нужно сделать, чтобы пройти по тонкому слою льда и не провалиться, они отвечали: «Лучше всего ползти на животе», «Осторожно ступать», «Идти на цыпочках» и пр.). Все эти ответы являются следствием так или иначе обобщенного жизненного опыта, при полном игнорировании знаний законов давления. Обычно эти ученики «зубрят» лишь к экзаменам, стараясь «вытянуть хотя бы на тройку», но и от этого они по существу не становятся формалистами. Они очень быстро забывают заученное, и обучение ничего не изменяет ни в их мышлении, ни в отношении к окружающей действительности.

Беседы и опыты с учениками обнаружили, что формализм, о котором идет речь, это не просто поверхностность, отрывочность знаний, а особый их характер, возникающий только при наличии у школьников определенного отношения к знаниям и их усвоению.

Формализм второго рода также связан с определенным отношением учащихся к знаниям, однако он существенно

311

отличается от только что описанного. Учащиеся, обнаружившие формализм второго рода, как правило, в известной мере владеют способами теоретического мышления. Они способны к «отлету от действительности», они могут сделать предметом сознания само понятие, обобщение, закон. Но перед ними возникает другая трудность. Оторвав понятие от предмета, они не всегда умеют вернуться к нему, увидеть в научном понятии все многообразие отраженной в нем конкретной действительности. При этих условиях и появляется второй род формализма. Здесь школьник не только знает правила и законы, не только их помнит, но и понимает. Однако они остаются чуждыми его сознанию и личности. Формальные знания выступают для школьника как «отдельные знания», стоящие наряду с его прежними представлениями и понятиями, и поэтому лишены для него познавательного значения.

Этот вид формализма проявляется в схематизме знаний, в неумении использовать полученные знания для объяснения явлений действительности, в равнодушии ученика к тому, что он усваивает в школе. Этот вид формализма, как показывает массовый материал исследования, является до сих пор основным в нашей школе. Он свойствен многим школьникам и очень медленно преодолевается в процессе обучения.

— «Почему тонет булавка?» — спрашиваем мы у ученика VII класса, недавно усвоившего закон Архимеда. «Потому, что она из металла, тяжелая, и потому, что у нее удельный вес больше удельного веса воды», — отвечает школьник. «А почему плавает пенал?» — «Он легкий, и удельный вес у него небольшой». Другой ученик того же класса на вопрос, будет ли плавать деревянный брусок, ответил: «Будет плавать, так

как он из дерева, легкий и вода на него давит с большей силой, чем он сам весит» и т. п.

При анализе приведенных ответов бросается в глаза наличие как бы сосуществования в сознании учеников полученных в школе знаний с теми представлениями и понятиями, с которыми они приступали к обучению. Основным способом объяснения остается для них прежнее «донаучное» объяснение (тело плавает потому, что легкое, деревянное, тонет — потому, что тяжелое, железное и т.д.), однако формально, «для учителя», они привлекают и новые знания, которые остаются в их сознании

312

обособленными, связанными с их прежними представлениями через союз «и». Новые положения и понятия выучены школьником, но они представляются ему ненужной абстракцией, лишенной реального смысла. Если раньше обобщение было слито с предметом и рассуждение оказывалось связанным с практическим суждением и действием, то теперь понятие приобрело характер дурной абстракции, оторванной от всего многообразия обобщенной в нем действительности. Система научных понятий, данная в учебной дисциплине, оказалась для школьника самостоятельной действительностью, отгороженной от реальных законов природы плотной стеной школьного здания.

Интересно, что если такую беседу мы проводили сразу после урока, то учащиеся еще как-то привлекали школьные знания, но, чем дальше мы относили беседу от момента прохождения соответствующего учебного материала, тем реже они пользовались полученными знаниями. Это нам представляется особенно показательным для формализма знаний, так как при подлинном усвоении происходит как раз обратное: знания не забываются, но, закрепляясь, перестраивают прежние представления и понятия ученика, причем, чем дольше понятие «живет» в сознании школьника, тем более свободно он им оперирует во всех случаях учебной и жизненной практики (в этом случае мы имеем переход знаний в убеждение ученика).

То же самое игнорирование школьных знаний мы видели и при изменении обстановки беседы. Если вопросы задавал учитель, если беседа протекала в лаборатории по физике или даже вообще в школьном здании, то ученики еще считали своей обязанностью отвечать, пользуясь полученными знаниями; но если те же вопросы задавал им экспериментатор и не в порядке проверки знаний, то ученики сразу же переходили на близкие им объяснения по здравому смыслу. Именно так ответил нам один из учеников, когда мы прямо спросили его, почему он не использует в своих ответах полученные им школьные знания: «А разве вы хотите, чтобы я, как в школе, отвечал? Хорошо, вещи плавают потому, что их удельный вес меньше удельного веса воды». Но особенно характерной для формализма этого вида была беседа с одним учеником VI класса. Он правильно определил, что такое давление,

313

и в качестве иллюстрации привел пример из учебника, сказав, что танк оказывает меньше давления на единицу площади, чем человек. После этого экспериментатор попросил его объяснить: почему танк раздавит собаку, а человек, если станет или ляжет на нее, не раздавит? На это ученик ответил: «Не знаю. По-моему, к собаке физика вообще никакого отношения не имеет». Таким образом, школьники, обладающие формализмом знаний, не умеют увидеть реальные жизненные явления в свете полученных ими в школе знаний. Более того, перед ними даже не стоит такая задача: у них остается нетронутый «донаучный» подход к явлениям действительности.

Итак, оба вида формализма обусловлены прежде всего неправильным формированием основной для развития психики ребенка познавательной потребности. Для нормального психического развития современного подростка, обучающегося в средней школе, по-видимому, эта потребность должна достигнуть уровня стремления раскрыть невидимые непосредственно связи и отношения между явлениями действительности, понять существующие между ними причинно-следственные зависимости; иначе говоря, она должна подняться на уровень теоретического интереса. Между тем у школьников, обладающих любым видом формализма, такого интереса нет, а у подростков, склонных к формализму первого вида, кроме того, отсутствует и необходимый уровень развития мышления.

Можно предположить, что причина указанных недостатков в усвоении школьных знаний в значительной степени кроется в содержании и способах обучения в начальных классах школы. При этом, как нам думается, здесь не решаются две, на первый взгляд, противоположные задачи.

С одной стороны, обучение в начальных классах ведется слишком эмпирично, упрощая научное содержание учебного предмета. С этой точки зрения следует обратить особое внимание на результаты исследований, проводимых в экспериментальных классах начальной школы Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. Как мы уже говорили, они показали, что уже в младшем школьном возрасте при ином построении содержания и методов обучения можно воспитать у учащихся и «математический способ мышления» и «лингвистическое отношение к слову»;

314

они показали также, что уже младшим школьникам может быть доступно усвоение некоторых научных понятий, не имеющих прямой опоры в наглядном, чувственном опыте ребенка. Следовательно, можно считать, что существующее в настоящее время обучение младших школьников не использует и не развивает имеющихся у них возможностей. Это определяет, в первую очередь, формализм первого вида.

С другой стороны, обучение в начальной школе, по-видимому, недостаточно

обогащает и систематизирует непосредственный чувственный опыт ребенка, который в форме конкретных обобщений и понятий должен составлять почву для развития у него абстрактного мышления и, следовательно, подготавливать его к предупреждению формализма второго рода.

В последнее время в психологии усилились тенденции, связанные с отрицанием значения чувственного опыта ребенка как опоры в усвоении им школьных знаний. Особенно настойчиво борьба «против сенсуализма в обучении» у нас ведется Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. Их взгляды понятны, так как им действительно удается вести обучение в начальных классах, как бы минуя эту чувственную опору. Однако, нам кажется, что задача развивать у младших школьников теоретическое мышление и теоретическое отношение к знаниям не противоречит, а, напротив, предполагает задачу систематизации и обобщения их чувственного опыта.

Переход от чувственного к рациональному познанию является, с нашей точки зрения, очень сложной проблемой, которая не может и не должна решаться прямолинейно. Как показывает второй род формализма в усвоении школьных знаний, существует не только опасность задержки развития ребенка на стадии чувственного конкретного мышления, но и прямо противоположная опасность — как бы абстрактные формы мышления, прививаемые школьнику, не оторвались от богатства его непосредственного чувственного опыта и не лишились своего подлинного содержания.

В этом отношении следует вспомнить Д. И. Тихомирова, который утверждал, что нельзя сразу перейти от чувственных форм познания, свойственных ребенку, к чисто рассудочному обучению. Такой переход не только не принесет пользы для умственного развития ребенка,

315

говорил он, но породит неестественное, скороспелое развитие, которое может иссушить ум ребенка, послужить смертью для дальнейшего правильного роста [175].

Каким образом в процессе начального обучения может подготавливаться почва для усвоения школьниками основ наук, пытался показать уже К. Д. Ушинский на примере обучения детей грамматике. В частности, он говорил о том, что, подбирая родственные слова, ребенок опирается исключительно на имеющееся у него чувство языка; но вместе с тем он систематизирует и обобщает слова по их грамматическому признаку [180]. Упражнения такого рода, согласно его мысли, подготавливают ребенка к последующему изучению грамматики, так как благодаря им слова как бы сами собой разделяются в сознании ребенка на грамматические категории, которые затем обозначаются соответствующими грамматическими понятиями. Естественно, что при таком обучении не могут возникнуть пустые абстракции, оторванные от жизненного опыта ребенка.

Тот же самый принцип К. Д. Ушинский кладет и в основу методики обучения естествознанию. Он считает, что в период начального обучения надо большое место

уделить систематическим наблюдениям учащимися окружающей их природы.

Вообще К. Д. Ушинский придавал огромное значение тому, чтобы в период начального обучения всячески мобилизовать, усилить и укрепить жизненный опыт ребенка и его непосредственные, почерпнутые из жизни знания.

Мы не хотим сказать, что приведенные здесь положения и рекомендации К. Д. Ушинского сохраняют до сих пор свое полное научное значение. Нам только хотелось защитить мысль о том, что вопрос о соотношении между чувственным и конкретным в знаниях ребенка, с одной стороны, и формируемыми у него абстрактными формами мышления — с другой, является далеко не простым и требует более тщательного исследования. Иначе отрицание значения чувственного опыта и суммы конкретных практических знаний может оказаться чревато дурными последствиями как для дальнейшего развития ребенка, так и для полноценного усвоения им основ наук в средних классах школы.

Конечно, преодоление формализма в средних классах не сводится к проблемам перестройки обучения в начальной

316

школе. По-видимому, здесь должны быть поставлены проблемы, относящиеся к содержанию и методам обучения в самой средней школе. Однако, по нашему убеждению, корни формализма лежат в начальном обучении, в готовности учащихся к усвоению основ наук, и поэтому главный удар формализму должен быть нанесен прежде всего в период обучения ребенка в начальных классах школы.

Заканчивая изложение специфических особенностей усвоения знаний в период подросткового возраста и проблем, связанных с этими особенностями, мы хотим указать на то значение, какое имеет (правильное, неформальное) усвоение основ наук для формирования личности подростка.

Такого рода усвоение перестраивает все познавательные психические процессы в среднем школьном возрасте: формирует мышление в понятиях, логическую память, категориальное мышление и пр. Это в свою очередь меняет восприятие подростком окружающей действительности и его отношение к ней.

3. Значение коллектива для подростков и их стремление найти в нем свое место. Мы уже говорили, что коллективы V—VIII классов занимают иное место в дружине и школе, чем коллективы начальных классов. Учащиеся-подростки составляют основной актив пионерской дружины и играют ведущую роль в пионерском самоуправлении. И это понятно: младшие школьники еще не могут находиться в такой роли, так как это требует гораздо большей и интеллектуальной и личностной зрелости.

Жизнь школы составляет для подростков как бы органическую часть их собственной жизни, а школьный коллектив является для них той ближайшей средой, которая начинает непосредственно определять формирование многих важнейших сторон их личности.

Наши исследования мотивов учебной деятельности школьников средних классов обнаружили, что главным, ведущим мотивом поведения и деятельности учащихся в школе является их стремление найти свое место среди товарищей в классном коллективе. К такому же выводу приводят и многие другие исследования, прямо не посвященные

317

этому вопросу: индивидуальное учение отдельных школьников [166], [169], изучение отметки как мотива учебной деятельности [25], [111] и др. В этих исследованиях обнаруживается, что самой частой причиной недисциплинированного поведения учащихся средних классов является неумение завоевать себе желаемое место в коллективе сверстников. Конечно, такого рода причина недисциплинированного поведения встречается и в младших классах школы, но там она является совсем нетипичной.

Как показывает анализ, плохое поведение учащихся в школе обычно является следствием попытки путем проявления ложной отваги, дурашливости и т. п. завоевать себе уважение товарищей, которое этот ученик не может завоевать своими положительными качествами. Иногда недисциплинированность в этом возрасте означает стремление ученика противопоставить себя коллективу, браваду, желание доказать свою неисправимость. Все это также является следствием неумения найти свое место среди товарищей. Показательны в этом отношении данные исследования М. А. Алемаскина [4], [5] и Г. Г. Бочкаревой [35]. Изучая так называемых «трудных» школьников и школьников, ставших правонарушителями, оба указанных автора отмечают в качестве важнейшей причины «социальной неадаптированности» своих испытуемых несложившиеся у них взаимоотношения с коллективом сверстников.

Неумение найти свое место в коллективе определяет также очень характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших школьных оценок, даже в том случае, если их знания им не соответствуют. Это явление с большой отчетливостью возникает в V классе, а в VI становится, можно сказать, типичным (см. исследование Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой и Л. С. Славиной [25]). Авторы назвали это стремление «голой погоней за отметкой». Смысл этого явления совершенно ясен: оно свидетельствует о том огромном значении, какое приобретает для подростков положение хорошего ученика. Ни до этого возраста, ни после отметка в такой степени не фетишизируется: у маленьких школьников она имеет значение признания учителем их стараний, а у старших учащихся она приобретает свой прямой смысл показателя знаний.

318

Наконец, в исследованиях, посвященных изучению самосознания и самооценки школьников, было показано, что суждения и оценки товарищей начинают приобретать для подростков особенно большое значение, даже большее, чем оценки учителей и

родителей [157], [171]. В исследовании Хавигурста [Havighurst] и Тоба [Toba] [218] (которое мы излагаем по книге Муссена, Конжера и Кагана [277]) также имеются материалы, свидетельствующие о значении для детей этого возраста мнений, требований и оценки товарищей. В этом исследовании, например, говорится, что характерной особенностью подростков является стремление всячески избегать критики сверстников и наличие у них страха быть ими отвергнутыми. Авторы указывают также, что подростки чрезвычайно подвержены влиянию группы и что во время стремления быть принятыми сверстниками они могут даже поступиться ранее сложившимися у них убеждениями. Наконец, в указанном исследовании подчеркивается, что подростки испытывают большое беспокойство, если подвергается опасности их популярность среди сверстников. В связи с этим они избегают общения с теми товарищами, которые каким-либо образом отклоняются в своих убеждениях от группы. Очень тяжело они переживают состояние конфликта в том случае, если мнение группы расходится с их собственным, и испытывают большое удовлетворение, если мнение группы совпадает с мнениями, которые приняты семьей подростка и учителями.

Муссен, Конжер и Каган излагают и другое исследование, проведенное Эриком Эриксоном [227], также интересное с точки зрения того значения, которое имеет для подростков коллектив сверстников. В этом исследовании были вскрыты основные источники беспокойства, специфичные для детей разных возрастов. Оказалось, что в отличие от детей двух лет, для которых основным источником беспокойства является разлука с матерью, и в отличие от детей шести лет, беспокойство которых вызывает отсутствие «адекватных образцов для идентификации», в течение среднего школьного возраста преобладающим источником беспокойства становится боязнь быть отвергнутыми сверстниками. То, что «эмоциональное благополучие» подростка все больше и больше начинает зависеть от того места, которое он занимает в коллективе сверстников, показывают и наши исследования.

319

* * *

Несмотря на большое значение, которое приобретают в подростковом возрасте взаимоотношения школьников в коллективе, изучение этих взаимоотношений опирается преимущественно на косвенные данные. Это поставило перед нами задачу найти экспериментальные методы изучения детских взаимоотношений. В нашей лаборатории было сделано несколько попыток такого рода. В работах Я. Л. Коломинского [82] и А. Б. Ценципер [193] была использована социометрическая методика, имеющая за рубежом очень большое распространение. В нее были внесены некоторые изменения (в частности, превращение ее из методики, опирающейся на словесные высказывания испытуемых, в методику, опирающуюся на их действия), и применялась она в сочетании с другими методическими приемами.

В исследовании Я. Л. Коломинского удалось вскрыть наличие в детском коллективе очень сложных связей и взаимозависимостей, существующих между детьми и определяющихся не только отношениями «деловой зависимости» (которые были до сих пор основным предметом изучения в советской педагогике и психологии), но и системой личных взаимоотношений между учащимися. При этом им было показано, что оба плана отношений являются не рядоположными, а находящимися в зависимости друг от друга. В работах Я. Л. Коломинского и А. Б. Ценципер удалось показать, что место подростка в этой сложной системе взаимоотношений в наших коллективах подростков зависит исключительно от личных и притом преимущественно нравственно-психологических качеств самого школьника и что в зависимости от положения подростка именно в системе личных взаимоотношений школьники испытывают в коллективе разную степень «эмоционального благополучия» [82].

Для того чтобы понять, какое влияние на формирование личности ребенка в период среднего школьного возраста оказывает коллектив сверстников, было предпринято изучение характера тех требований, которые в этот период школьники начинают предъявлять друг к другу. В психологических исследованиях Т. В. Драгуновой [62], [63], Г. А. Собиевой [171], А. В. Ценципер [193] и других

320

были получены многочисленные данные, показывающие, как изменяются в подростковом возрасте по сравнению с младшим школьным возрастом требования учащихся друг к другу и их моральные оценки.

Напомним, что в младшем школьном возрасте дети ценят больше всего в своих сверстниках те качества, которые характеризуют их как примерных учеников. Сравнительно редко в этом возрасте можно встретить другие оценки. Среди подростков, кроме этого, начинает выдвигаться и даже занимать первое место оценка таких поступков и таких качеств, которые характеризуют нравственный уровень развития личности и которыми, с их точки зрения, должен обладать товарищ. К таким качествам относятся мужество, стойкость, волевые черты, товарищеские чувства («всегда поможет другу», «не оставит в беде» и пр.). Это свидетельствует о том, что в среднем школьном возрасте возникают новая система требований и новые критерии оценок, достаточно самостоятельных, выходящих далеко за пределы учебной деятельности.

Интересные данные в этом отношении были получены в исследовании А. Б. Ценципер [193]. Это исследование было посвящено изучению зависимости, существующей между положением ребенка в классе и особенностями его личности. Изучением были охвачены учащиеся I, III, VI и IX классов школы-интерната. В этих классах при помощи социометрической методики были выделены 96 детей, занимающих различное положение в системе личных взаимоотношений, после чего устанавливались те особенности личности, которые характеризуют детей наиболее

популярных и детей, пользующихся среди сверстников наименьшей популярностью. Оказалось, что в VI классе наибольший вес для хорошего положения в системе личных отношений имеют те качества, которые характеризуют товарищеские взаимоотношения между одноклассниками, причем характеризуют их прежде всего со стороны нравственных чувств и взаимопомощи.

Все приведенные данные свидетельствуют, во-первых, о том, что, в отличие от детей младшего школьного возраста, где детские отношения только устанавливались и оформлялись, у подростков уже существует значительно более зрелый коллектив, с накопленным опытом коллективных отношений, с достаточно высокими моральными

321

требованиями и сложившимся общественным мнением, с которым подростки очень считаются.

Во-вторых, эти данные показывают, что если раньше эмоциональное благополучие ребенка определялось преимущественно отношением взрослых — родителей, учителей, то в подростковом возрасте оно начинает определяться, прежде всего, отношением и оценками товарищей. Отсюда ясно, что в среднем школьном возрасте коллектив учащихся становится той непосредственной средой, которая оказывает наибольшее влияние на формирование моральной сферы подростка, его взглядов, оценок, нравственных переживаний и важнейших качеств его личности.

Такое огромное значение коллектива для формирования нравственной стороны личности подростка очень остро ставит вопрос о правильном руководстве коллективом учащихся, особенно в средних классах школы. Организуя общественное мнение коллектива, его требования и оценки, мы создаем мощный фактор влияния на личность. И если этот фактор будет действовать давлением, мы легко можем и здесь, в воспитании (так же как и в обучении) получить формализм в усвоении нравственных требований, оценок, нравственного поведения. А это гораздо опаснее для правильного формирования личности, чем формализм в обучении.

4. Развитие моральной стороны личности и формирование нравственных идеалов в среднем школьном возрасте. Исследования моральной стороны личности школьников в процессе ее формирования, проводившиеся как у нас, так и за рубежом, свидетельствуют о том, что в период подросткового возраста нравственные представления и чувства ребенка значительно расширяются, углубляются и обогащаются. Однако на этом процессе мы сейчас останавливаться не будем, так как в течение подросткового возраста в этом отношении не происходит каких-либо качественных сдвигов. Так же, как и в младшем школьном возрасте, у подростков значительное место в качестве побудителей их поведения и деятельности занимают нравственные чувства, а развитие нравственного сознания несколько отстает от развития их нравственных чувств и нравственного поведения. На вопросе

о взаимоотношении нравственных чувств и нравственного сознания в подростковом возрасте мы остановимся подробнее позднее, в главе о развитии морального сознания в старшем школьном возрасте, где будет дана сравнительная характеристика развития этой стороны личности детей в среднем и старшем школьном возрасте.

Вместе с тем исследования свидетельствуют о том, что в моральной сфере подростков возникают следующие две новые особенности: во-первых, в этот период вопросы, связанные с нормами и правилами общественного поведения и с нормами взаимоотношений людей друг с другом, становятся в центре внимания; во-вторых, у подростков начинают складываться относительно устойчивые и независимые от случайных влияний («автономные») моральные взгляды, суждения и оценки. Причем в тех случаях, когда моральные требования и оценки того или иного детского коллектива, возникающие под влиянием собственного опыта детей, не совпадают с требованиями взрослых, подростки часто идут за моралью, принятой в их среде, а не за моралью взрослых.

Таким образом, получается, что в период среднего школьного возраста у подростка уже возникает система своих собственных требований и норм и он их может довольно упорно отстаивать, даже не боясь упреков и наказаний со стороны взрослых. По-видимому, именно этим объясняется чрезвычайная стойкость некоторых «моральных установок», которые из года в год существуют в среде школьников и почти не поддаются педагогическому воздействию. К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке, и вполне добродушное, даже поощрительное, отношение к тем, кто списывает и пользуется подсказкой.

Но вместе с тем мораль подростка оказывается еще недостаточно стойкой в том смысле, что не имеет опоры в его подлинных моральных убеждениях; она не складывается еще в моральное мировоззрение (что составляет специфику старшего школьного возраста), а потому может относительно легко изменяться под влиянием общественного мнения товарищей. Эта нестойкость особенно заметна в тех случаях, когда ученик переходит из одного класса в другой, где существуют иные традиции, иные требования и иное общественное мнение.

323

О том, что в подростковом возрасте идет интенсивное усвоение моральных норм и правил коллектива и превращение их в собственные моральные нормы и правила, свидетельствуют не только наблюдения за школьниками в процессе педагогической работы с ними, но и специальные психологические исследования.

На наших исследованиях, прямо связанных с данным вопросом, мы остановимся несколько позднее, так как проводившиеся эксперименты были направлены на формирование у подростков под влиянием коллектива не только нравственных понятий

и норм, но и нравственных форм поведения и качеств личности.

А сейчас остановимся на некоторых зарубежных исследованиях, свидетельствующих о тех сдвигах в моральном развитии подростков, о которых мы говорили выше. Автор одного из этих исследований Л. Кольберг [223] исходит из положения, что мораль ребенка развивается путем усвоения им тех норм и правил, которые предъявляются ему извне обществом. Результатом морального развития индивида является, с его точки зрения, образование «внутренних моральных стандартов», т.е. своей «собственной» морали. В исследовании Кольберг использовал беседы, построенные принципиально так же, как это делал Пиаже в своем исследовании моральных суждений ребенка [229]. В этих беседах он все время ставил детей перед решением очень сложных моральных проблем и изучал не только то, как дети решают эти проблемы, но и то, как они в этом плане рассуждают и как аргументируют свое решение.

Изучению были подвергнуты 72 школьника с 10 до 16 лет. Дополнительно изучались еще старшие дошкольники и 16-летние правонарушители.

В результате Кольберг пришел к выделению шести типов ответов детей, которые он распределил на три последовательных уровня. Первый уровень он считает доморальным, так как здесь дети ориентируются не на моральные принципы, а на возможность поощрения или наказания. Этот уровень очень резко падает с возрастом: более 70% — в 7 лет, около 30% — в 10 лет и около 10% — в 13 и 16 лет.

Второй уровень характеризуется тем, что ребенок принимает на себя роль «хорошего мальчика», одобряемого другими, или принимает мораль, которая позволяет ему

поддерживать свой авторитет среди окружающих. Причем основным мотивом, которым руководствуются дети на этом уровне своего морального развития, является мотив одобрения или неодобрения группой сверстников. Этот уровень, напротив, довольно значительно возрастает с 10 лет до 13 и затем стабилизируется.

Наконец, последний, третий уровень Л. Кольберг характеризует как «мораль самостоятельно принятых моральных принципов». Этот уровень развития морали совсем отсутствует у детей семи лет, почти отсутствует в 10 лет (1—2%), а затем начинает развиваться с 13 лет и возрастает к 16 годам. Однако даже к концу подросткового возраста он достигает всего 10%.

Наметив эти стадии, Л. Кольберг утверждает, что они в общем соответствуют трем уровням морали, установленным Мак-Дауголлом: I — инстинктивный уровень, II — мораль, зависящая от оценки окружающих, III — автономная мораль, т.е. мораль, независимая от влияния окружающих. Есть, с его точки зрения, и известное совпадение полученных им данных с уровнем развития моральных суждений, описанных Пиаже. Однако интерпретации, которые дает Л. Кольберг, значительно отличаются от

интерпретации Пиаже и кажутся нам более интересными и правильными, так как Л. Кольберг связывает мораль ребенка с его мотивами, а у Пиаже она рассматривается в основном в аспекте моральных знаний и их постепенной социализации.

Мы не будем здесь более подробно разбираться в нюансах различных точек зрения на формирование морали у ребенка, имеющих место в зарубежной психологической литературе. Мы хотим только подчеркнуть, что в настоящее время за рубежом все больше и больше стремятся понять моральное развитие ребенка как процесс усвоения им морали общества и, самое главное, что во многих исследованиях (построенных, правда, в большинстве случаев на материалах, добытых путем разнообразных опросников и бесед) подростковый возраст отмечается как возраст, где появляются зачатки «собственной», «автономной» морали и где мораль ребенка строится под непосредственным влиянием морали группы, в которую ребенок включен.

Кроме того, нам кажется очень важным, что процесс морального развития не сводится авторами к простому

325

усвоению моральных знаний. В частности, Кольберг, опираясь на данные своего исследования, утверждает, что моральное развитие ребенка не является простым усвоением внешних культурных правил путем наказаний, словесного обучения или идентификации. Напротив, он считает доказанным, что моральное развитие является результатом процесса преобразования и внутренней организации воспринятых извне моральных правил [223].

Аналогичные мнения высказывают по этому поводу и авторы уже неоднократно цитированной нами монографии — Муссен, Конжер и Каган. На основании анализа значительного количества исследований морального развития ребенка они делают вывод, что подростковый возраст представляет собой то время, когда у детей возникают убеждения относительно приемлемости или неприемлемости определенных форм поведения. Согласно данным, приводимым этими авторами, усвоение моральных норм в подростковом возрасте происходит в результате следующих трех процессов: во-первых, из желания завоевать хорошее отношение или избегать осуждения; во-вторых, на основании стремления к идентификации с принятым образцом и, наконец, из желания соответствовать имеющимся у подростка своим собственным ценностям, которые к этому возрасту уже усваиваются из окружающей среды и становятся внутренними. При этом авторы указывают, что стремления к идентификации с образцом и к внутреннему соответствию создают большую устойчивость морального поведения подростка. Вместе с тем они указывают, что оба эти моральные стремления возникают постепенно и достигают значительного удельного веса лишь к концу подросткового возраста [227]1.

Исследование А. Л. Малиованова [115], проведенное в нашей лаборатории, также было посвящено изучению нравственных убеждений и их роли в поведении

подростков. В исследовании, помимо бесед с учащимися и систематических наблюдений за ними, использовался преобразующий эксперимент, который проводил автор исследования, находившийся в положении классного воспитателя.

В этом исследовании были установлены некоторые

326

особенности моральной сферы и морального поведения подростка. Для подавляющего большинства подростков характерным является увлечение героическими делами других людей, интерес к моральным проблемам, связанным с человеческими поступками, и увлечение высокими нравственными образцами поведения. Некоторые из подростков даже ставили перед собой соответствующие задачи самовоспитания.

Вместе с тем в этом исследовании было обнаружено, что почти две трети изучавшихся подростков VII класса, искренне стремясь проявлять высокие нравственные качества, часто ведут себя в повседневной жизни недисциплинированно, небрежно относятся к учебным обязанностям, не подчиняются требованиям взрослых.

Анализ этого парадоксального явления обнаружил, что для подростков является характерным неумение увидеть связь между их высокими стремлениями и требованиями повседневного поведения. Они не чувствуют и не понимают, что плохое поведение на уроке может иметь какое-то отношение к тем высоким нравственным требованиям, которые они признают и уважают, что неумение систематически готовить уроки обнаруживает у них слабость волевого поведения, что постоянные драки и возня на перемене свидетельствуют о недостатке у них той самой выдержки, которую они хотят у себя воспитать. Указанное расхождение является выражением недостаточного развития нравственного сознания подростков при наличии у них достаточно хорошо развитых моральных чувств и стремлений.

Данные, полученные путем преобразующего эксперимента, показали, что в тех случаях, когда тем или иным способом удавалось (используя для этого, например, художественную литературу) показать этим подросткам нравственный смысл их повседневных поступков, то они резко изменяли свое поведение, во всяком случае в отношении тех конкретных поступков, о которых шла речь.

Таким образом, в исследовании А. Л. Малиованова обнаружились некоторые специфические черты в развитии моральной сферы подростков: их особый интерес к моральным проблемам, непосредственно связанным с поведением и деятельностью людей, и достаточно хорошее развитие нравственных чувств, опережающее развитие нравственного сознания.

327

В исследованиях Е. С. Махлах [119], также проводившихся в нашей лаборатории, была поставлена задача раскрыть те условия коллективной деятельности и тот характер коллективных взаимоотношений, которые способствуют формированию у подростков общественно ценных мотивов и соответствующих им способов поведения.

Данное исследование проводилось в коллективе детей школы-интерната в течение почти трех лет и было направлено на изучение процесса формирования у школьников добросовестного отношения к учению, дисциплинированности, опрятности, ответственного отношения к порученному делу и пр.

Система общественных требований и оценок поведения учащихся была организована через игру-соревнование. Выполнение подростками указанных выше требований было условием завоевания первенства в соревновании между отдельными отрядами, а внутри отряда — между отдельными звеньями. В ходе соревнования дети сами проводили проверку поведения товарищей и коллективно обсуждали результаты этой проверки. Таким образом, каждый участник соревнования получал соответствующую оценку, показывавшую, какое место в коллективе сверстников он занимает в их общей борьбе за достижение поставленных в соревновании целей. А это, в свою очередь, означало оценку того, в какой степени он усвоил те требования, которые предъявлялись к нему общественным мнением коллектива.

Исследование показало, что именно такого рода организация общественного мнения (т.е. формирование его на основе совместной деятельности, направленной на достижение цели, значимой для всех членов данного коллектива) является одним из важнейших условий усвоения детьми предъявляемых требований, правил и соответствующих им форм поведения.

Вместе с тем исследование обнаружило, что это условие является не единственным. Оказалось, что в некоторых случаях поведение и система отношений, которые имели место у детей в период соревнования, после окончания соревнования снова исчезали.

Анализ причин такого явления показал, что для коллектива учащихся, а тем самым и для каждого члена этого коллектива требования, которые предъявлялись в процессе соревнования, не имели подлинного нравственного

328

смысла. Участники соревнования стремились вести себя согласно указанным требованиям только ради того, чтобы выиграть в соревновании. Поэтому, как только цель была достигнута и соревнование прекращалось, изменялось и общественное мнение коллектива и поведение входящих в этот коллектив подростков.

Тогда на следующем этапе исследования была поставлена задача создать у подростков прежде всего определенное отношение к самим нравственным требованиям. Для этого автор, воспользовавшись тягой подростков к героическому, необычному и романтическому, организовал со школьниками игру в моряков. Пионерские звенья стали отрядами нескольких морских катеров, каждый из которых пытался обогнать другого. Выигрывала же та «команда катера», в которой были наиболее дисциплинированные и наиболее ответственно «несущие службу на корабле моряки». Организация проверки и оценки оставалась такой же, как и на первом этапе

исследования.

В этом опыте, так же, как и в предыдущем, удалось добиться выполнения всеми детьми соответствующих требований. Однако, в отличие от предыдущего опыта, эти требования сохранили свое значение и после прекращения соревнования.

Повторные длительные наблюдения за этими учащимися, проведенные через год, показали, что только пять человек из 40 перестали руководствоваться усвоенными в процессе эксперимента нравственными требованиями; для остальных эти требования стали их собственными: они их предъявляли и к себе и к другим детям.

Это исследование еще раз показало, какое огромное значение для формирования нравственной стороны личности ребенка, в том числе и нравственных форм поведения, имеет коллектив сверстников, его общественное мнение и оценка, которую коллектив дает каждому своему члену.

* * *

Интерес к нравственным качествам людей, нормам их поведения, к их взаимоотношениям друг с другом, их нравственным поступкам приводит в среднем школьном возрасте к формированию нравственных идеалов, воплощенных в духовном облике человека. Нравственно-психологический

329

идеал у подростка — это не только знаемая им объективная этическая категория, это — эмоционально окрашенный, внутренне принятый подростком образ, который становится регулятором его собственного поведения и критерием оценки поведения других людей.

Воспринятый или созданный ребенком идеал человека, которому он хочет подражать и черты которого ребенок стремится в себе воспитать, означает вместе с тем и наличие у него постоянно действующего нравственного мотива. А это в свете данных, полученных в наших исследованиях, в частности и в только что изложенном исследовании Е. С. Махлах, является важнейшим условием формирования моральной устойчивости личности подростка.

Наблюдения и психологический анализ воспитательного процесса показывают, что возникновение у подростка положительных нравственных идеалов является необходимым, а может быть даже и решающим условием воспитания вообще. И, наоборот, возникновение у детей чуждых идеалов создает серьезные препятствия воспитанию, так как в этих случаях требования взрослых не будут приниматься подростками, поскольку они расходятся с его собственными требованиями к себе, основанными на имеющемся у него идеале.

Несмотря на такое большое значение идеалов в развитии личности школьника, вопросу их активного формирования в педагогике не придается, как нам кажется, должного значения. Недостаточно исследуется процесс формирования идеалов и в

психологии. Тем не менее за последние годы появилось несколько психологических работ, которые позволяют не только уточнить значение идеала, но и понять некоторые возрастные особенности усвоения идеала и его функции в психическом развитии ребенка [64], [91].

В нашей лаборатории изучению идеалов у школьников-подростков было посвящено исследование Л. Ю. Дукат [64]. Автор воспользовался здесь методом экспериментальной беседы, в которой нужные данные устанавливались не только на основе ответов на прямые вопросы, но и на косвенные. Косвенные вопросы в беседе являются более адекватным способом выявления подлинных идеалов ребенка, так как они обнаруживают не только то, что сам ребенок знает о своих идеалах, но и те существующие у него идеалы, которые он еще сам пока осознать

330

не может. Полученные в экспериментальной беседе данные сопоставлялись автором с наблюдениями за школьниками, а также с педагогическими характеристиками, полученными от учителей и родителей.

Изучением были охвачены учащиеся начиная с IV и по VII классы включительно (всего 100 человек). Помимо этого, автор собрал большое количество сочинений школьников, в которых дети писали не только о том, на кого они хотели бы походить, но и о том, что они делают для достижения своего идеала (882 сочинения).

В результате этого исследования выяснилось, что на каждой возрастной ступени идеалы учащихся имеют свои специфические черты не только по содержанию, но и по своей структуре и по функции.

Идеалы школьника среднего возраста, так же как и младшего, представлены, как правило, в облике конкретного человека. Однако, в отличие от младших школьников, подростки редко находят воплощение своих идеалов в окружающих людях (учителя, родители, товарищи), в основном их привлекают, героические образы художественных произведений, герои Великой Отечественной войны и другие люди, совершившие подвиги, требующие мужества и самообладания.

Из данных этого исследования видно, что в течение предподросткового и подросткового возраста внутренняя структура этих конкретных идеалов значительно изменяется. Первоначально человек, принятый ребенком в качестве идеала, воспринимается им неразрывно связанным с той ситуацией, в которой он действует. Это, можно сказать, ситуативный образ.

Такого рода идеал свойствен преимущественно учащимся IV класса. Детям этого возраста избранный ими идеал, как правило, импонирует целиком, со всеми его индивидуальными особенностями. Многие школьники не умеют еще различить, что в принятом ими образце хорошо, а что плохо. Это скорее эмоциональное, чем рассудочное отношение к образцу. Такой нерасчлененный, глобальный характер идеала оказывается неотделим от конкретных обстоятельств, в которых он для

сознания ребенка существует. Например, если в качестве такого идеала школьник выбрал кого-либо из окружающих его людей (учитель, отец, товарищ), то он, как правило, стремится походить на него во всем: он старается так же

331

вести себя, подражать его голосу, манерам, повторяет его суждения, его оценки.

Особенностью идеалов школьников предподросткового возраста является также неустойчивость выбранного ими образца. Эти образцы легко меняются под влиянием прочитанных книг, просмотренных кинофильмов, случайных встреч. Характеризуя эту особенность, Л. Ю. Дукат сообщает, что в сочинениях детей одного из IV классов почти все учащиеся в качестве идеала выбрали Павлика Морозова. Оказалось, что накануне им прочли рассказ о подвигах этого пионера. Через некоторое время в этом же классе читали отрывки из книги Л. Кассиля «Улица младшего сына», после чего почти все учащиеся в качестве идеала выбрали Володю Дубинина.

Постепенно глобальный характер образа-идеала исчезает и в нем начинают выделяться отдельные черты. Количественно (по данным Л. Ю. Дукат) это выглядит следующим образом: в IV классе умение производить такую абстракцию присуще 4% школьников, в V классе — 18%, в VI — 68% и в VII — 80%.

Первоначально отдельные черты все же остаются слитыми с конкретными поступками того человека, которого школьник выбрал в качестве идеала. Вместо глобального представления о человеке, принятого за образец, сообщает Л. Ю. Дукат, у школьников V—VI классов возникает более дифференцированное представление о его качествах. Однако чаще всего подростки, говоря о своих образах-идеалах, называют не качества, которые им в данном человеке импонируют, а типичные для него (обобщенные) поступки, в которых эти качества проявляются. Например: «Мне нравится, что он не боялся смерти», «Не щадил врагов», «Всегда помогал товарищам» и т. п.

Такого рода строение идеалов наряду с тем, что по содержанию эти идеалы представляют собой людей, действующих в особых, героических обстоятельствах, затрудняет для подростков непосредственное следование им. Подростки не умеют найти в своей повседневной жизни конкретные формы проявления привлекательных качеств своего идеала, так как эти качества они не могут отделить от конкретных поступков. Поэтому они часто подражают своему герою в воображаемой ситуации, через игру. По-видимому, этими же особенностями нравственных

332

идеалов должны быть объяснены и факты, установленные в исследовании Малиованова, а именно разрыв между высоконравственными стремлениями подростков и их повседневным поведением [115].

В VII классе идеалы школьников приобретают значительно более абстрактный и обобщенный характер. Подростки этого возраста начинают абстрагировать отдельные

качества личности не только от конкретной ситуации и поступков, но иногда даже и от конкретных лиц. Если в VI классе выделенные подростком черты все же всегда относились к определенному конкретному человеку, то в VII классе уже появляется (правда, еще очень редко) некий абстрактный синтетический образ.

Строение идеалов, типичных для V класса, определяет и новую форму их воздействия на личность подростка. Здесь уже имеет место не только следование образцу, но часто возникает стремление к самовоспитанию, т.е. к формированию у себя тех качеств, которые подросток принял как идеальные.

В этот период у подростков могут появляться и профессиональные идеалы, и тогда школьник начинает подражать своему идеалу в совершенно конкретных видах деятельности.

Значительно возрастает в период подросткового возраста устойчивость выбранных образцов. Эта устойчивость, по-видимому, связана отчасти с тем, что путь выбора идеала имеет у подростков особый характер. По данным исследования С. Г. Крантовского, в отличие от младших подростков, учащиеся VII—VIII классов очень сознательно и ответственно подходят к выбору своего идеала. Они активно ищут образцы для подражания, а выбрав, начинают во всем сравнивать свое поведение с образцом и с позиции этого образца оценивать поступки окружающих людей [91].

На основании приведенной характеристики особенностей нравственных идеалов в среднем школьном возрасте можно установить некоторую общую тенденцию их развития. Эта тенденция заключается в том, что нравственные идеалы становятся все более обобщенными и начинают выступать в качестве сознательно выбранного образца, по которому подростки сами активно строят свое поведение. Постепенно нравственный идеал становится

333

тем критерием, который подросток сознательно привлекает для оценки личности как других людей, так и своей собственной.

5. Формирование общественной направленности личности подростка. Жизнь подростка в хорошо организованном школьном коллективе обеспечивает формирование у него коллективистической направленности личности.

Направленность личности является результатом наличия у человека определенной структуры его мотивационной сферы. В процессе жизни у ребенка постепенно формируются такого рода мотивы, которые приобретают для него ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие его мотивы. Наличие устойчиво доминирующих мотивов поведения и деятельности ребенка и создает направленность его личности.

Структура мотивационной сферы человека сложна и многогранна. С этой точки зрения можно говорить о преобладающих мотивах, создающих направленность личности в разных сферах ее жизни и деятельности. Так, например, можно говорить о

преобладающих интересах человека в области науки, искусства, профессии или в области взаимоотношений с окружающими людьми. Можно также говорить о наличии преобладающих интересов у детей разных возрастов: к игре — у дошкольников, к учению — у младших школьников, к будущей профессии — у школьников старшего возраста.

Однако наиболее глубокой, фундаментальной для нравственной характеристики личности является характеристика ее направленности с точки зрения отношения человека к себе и к обществу. Такого рода направленность является очень существенной для формирования всей личности ребенка в целом. Она определяет не только основную нравственную характеристику ребенка, но также и многие другие особенности его поведения и деятельности.

В нашей лаборатории в последние годы М. С. Неймарк был разработан метод, позволяющий с достаточной объективностью устанавливать имеющуюся у школьника направленность его личности, т.е. выявлять действительные мотивы его поведения. При этом методика М. С. Неймарк

334

позволяет обнаружить не только те мотивы, которыми ребенок сознательно руководствуется, но и те, которые определяют его поведение независимо от его сознания и воли [127].

При конструировании этой методики автор опирался на известный в психологии факт, что мотивы деятельности оказывают непроизвольное влияние на характер ее протекания; в частности, они влияют на точность восприятия. Исходя из этого, автор решил выявлять доминирующие мотивы подростка (т. е его направленность на свои личные интересы, на самоутверждение или на интересы других людей, интересы коллектива) через ошибки восприятия, которые происходят под влиянием экспериментально изменяемых мотивов.

В качестве деятельности восприятия было использовано определение на глаз длины линий (от 15 до 125 мм), нанесенные на карточки. Школьник должен был посмотреть (в течение 2 секунд) на линию, а затем карандашом на бумаге воспроизвести ее длину.

Для того чтобы обеспечить экспериментальное изменение мотивации, определение точности глазомера было включено в качестве составного элемента в очень привлекательную для подростков игру — соревнование. Определение длины линий в разных сериях эксперимента связывалось с разными вытекающими из игры задачами и поэтому по-разному мотивировались. В одной серии для выявления мотивов самоутверждения эксперимент на точность глазомера был включен в соревнование на личное первенство. В другой серии этот же самый эксперимент включался в соревнование на первенство группы, что давало возможность выявить силу общественного мотива.

О силе того или иного мотива у разных школьников судили по значительности ошибок, которые тот или иной школьник допускал в указанных сериях.

Наконец, в решающей серии создавался острый конфликт между двумя мотивами — личным и общественным. Эта серия позволяла окончательно установить доминирование в личности подростка того или иного мотива и, следовательно, определить характерную для него направленность личности. (Подробнее описание этой методики см. в опубликованных статьях М. С. Неймарк [127], [128].)

335

По методическому принципу М. С. Неймарк в настоящее время как в нашей лаборатории, так и вне ее разрабатываются другие аналогичные методики. В нашей лаборатории В. Э. Чудновский разрабатывает методику, в которой доминирующие мотивы учащихся выявляются при помощи изменений скорости реакций [195].

В Ижевском педагогическом институте П. Л. Горфункель нашел вариант методики, позволяющий изучать доминирование мотивов в условиях спортивных состязаний учащихся [54].

Наконец, и это самое интересное, Т.Е. Конникова и ее сотрудники разработали целый ряд методических приемов, которые позволяют исследовать проявление направленности школьников в условиях их повседневной учебной и общественной деятельности. Одна из этих методик представляет собою серии контрольных работ по нескольким (трем-четырем) учебным предметам, которые выполняются учащимися при определенных условиях.

На I этапе эксперимента проводится обычная контрольная работа, а полученные каждым учеником оценки выставляются в классный журнал. Здесь мотивом является стремление каждого получить наиболее высокую оценку для себя лично.

На II этапе (спустя 6—8 дней) классу дается другая работа по данному предмету такой же степени трудности и объема, но дети предупреждаются, что оценки не будут выставляться в журнал каждому в отдельности, но послужат для определения среднего балла класса как показателя его общей подготовленности и сравнения с другими классами. Это давало возможность выявить силу общественного мотива.

На III этапе эксперимента (спустя еще 6—8 дней) учащиеся выполняли контрольную работу в острой ситуации столкновения двух мотивов — личного и общественного. Столкновение двух указанных мотивов обеспечивалось следующим построением опыта. Учащимся предлагались четыре задачи, в числе которых были две более легкие и две более трудные. За решение двух задач оценка выставлялась в журнал ученику (как в первой контрольной), за другие две задачи оценка шла для определения среднего балла класса (как во второй контрольной). При этом каждому ученику предоставлялось право самому выбрать те задачи, оценка за которые пойдет ему

336

лично, и те, которые он предполагает отдать в пользу среднего балла класса. Эксперимент проводился по нескольким предметам разного цикла — естественного, математического, гуманитарного.

Поведение испытуемых на третьем этапе эксперимента с большой выразительностью показывает, что в этом опыте действительно удалось в условиях привычной повседневной деятельности ученика создать подлинный конфликт разно направленных мотивационных тенденций. Наблюдение показывает, что некоторые учащиеся в состоянии большого волнения и замешательства по нескольку раз исправляли свой выбор задачи «для коллектива» и «для себя», если видели, что одна из задач получит более низкую оценку, чем другая.

Разработке экспериментальных методов выявления направленности личности мы придаем очень большое значение, так как путем наблюдения за учащимися очень трудно узнать, по каким мотивам поступает ребенок в том или ином случае. Часто бывает так, что тот или иной ученик, охотно выполняющий общественные поручения, помогающий учителю и даже своим товарищам, в действительности поступает таким образом, руководствуясь личными эгоистическими мотивами, например, желанием выдвинуться среди товарищей или завоевать хорошее отношение к себе учителей.

При помощи описанных методик их авторы ведут исследования, раскрывающие психологическую сущность направленности, ее роль в формировании личности ребенка, выявляют особенности направленности личности подростков, делают попытки раскрыть условия, благоприятствующие формированию общественной направленности личности школьников. Все указанные исследования пока находятся в стадии предварительной разработки. Поэтому мы не будем здесь останавливаться на их характеристике. Скажем только, что уже сейчас некоторые предварительные данные позволяют думать, что общественная направленность личности характеризует всю сферу ее потребностей и стремлений, систему ее отношений к действительности, к другим людям и к самому себе. Более того, эти данные подтверждают мысль А.С. Макаренко, что в структуре личности человека-коллективиста любое качество личности, любая черта его характера имеют другое содержание и другую форму

337

проявления, чем в структуре личности человека-индивидуалиста [114, стр. 285—287]. Да и совокупность самих этих черт, как показывают предварительные данные М. С. Неймарк, различна у школьников с различной направленностью личности.

В результате всех исследований направленности можно считать установленным, что в подростковом возрасте у большинства школьников обнаруживается достаточно стабильное превалирование либо личного мотива, либо общественного.

Выявилось также, что в тех классах, в которых проводились опыты как самой М. С. Неймарк (в Москве), так и Т.Е. Конниковой (в Ленинграде), у значительного количества учащихся оказалось преобладание личных мотивов, т.е. направленность на

самоутверждение.

Этот факт заставляет задуматься над тем, является ли такая направленность личности возрастной особенностью школьников-подростков, или же здесь оказываются ошибки, допущенные в их воспитании. Ведь в работах по возрастной психологии часто высказывается мысль, что детям подросткового возраста вообще свойственно стремление к самоутверждению. (На этом вопросе мы подробно остановимся несколько позже, а сейчас лишь укажем, что это положение, по нашему мнению, является ошибочным.) А может быть, общественная направленность вообще формируется лишь в юношеском возрасте и большое количество подростков с личной направленностью представляет собой явление более или менее нормальное?

Однако мы располагаем экспериментальными данными, которые показывают, что даже дети младшего школьного возраста способны подавлять свои непосредственные интересы и желания и совершенно самостоятельно действовать в интересах других людей.

Эти данные были получены в исследовании Л. С. Славиной, изучавшей ответственность младших школьников при выполнении ими общественных поручений [167]. В этом исследовании экспериментатор предлагал маленьким школьникам, увлеченным игрой, сделать небольшую работу — вырезать и обклеить цветной бумагой картонные квадратики для детей детского сада. Предварительно было установлено, что эти дети предпочитают игру такой картонажной работе. При этом школьникам

338

предоставлялся совершенно свободный выбор. Их не только не принуждали делать квадратики, но даже облегчали возможность отказа, предупреждая их, что они могут поступать так, как им хочется. И все же в этой ситуации многие дети (почти половина испытуемых), отказавшись от игры и очень занимательных игрушек, принимались за изготовление квадратиков. Были, конечно, и такие дети, которые предпочитали игру, но в этих случаях считали нужным оправдаться: «Очень хочется в игрушки играть», «Есть другие ребята, они сделают» и т.д. Надо заметить, что школьники, пожертвовавшие интересной игрой ради общественно нужного дела, всегда затем интересовались, как встретили дети детского сада их работу: радовались ли они их подарку; как они с ними играли и пр.

Эти данные позволяют думать, что общественная направленность личности начинает формироваться задолго до подросткового возраста уже у детей-первоклассников, а согласно некоторым данным и соображениям А. Н. Леонтьева (которые мы излагали, характеризуя мотивационную сферу старших дошкольников), может возникать и еще раньше.

Таким образом, полученные данные о значительном количестве подростков, склонных действовать под влиянием мотивов самоутверждения, способных игнорировать интересы товарищей ради своих личных интересов, свидетельствуют о

плохой воспитательной работе в школах, где проводились излагаемые здесь экспериментальные исследования. Этот вывод подтверждается также и другими фактами, полученными в исследовании, а именно тем, что подростки с направленностью на самоутверждение чаще встречаются среди так называемого актива, чем среди всех остальных («рядовых») членов коллектива.

Однако школы, в которых были проведены данные исследования, отнюдь не считались худшими в районе. Поэтому мы имеем право предполагать, что полученные результаты являются не случайными и в известной мере характеризуют работу многих наших школ.

Анализ существующей в настоящее время теории и практики воспитания детей в коллективе, проведенный нами совместно с Т.Е. Конниковой, позволяет понять корни тех ошибок воспитания, которые способствуют

339

формированию личной направленности наших подростков [33].

Среди советских педагогов принцип воспитания в коллективе является общепринятым. Значение коллектива для коммунистического воспитания молодого поколения было отчетливо показано в педагогических трудах Н. К. Крупской, а в работе А.С. Макаренко это положение получило и дальнейшее раскрытие и практическую реализацию. И Н. К. Крупская и А.С. Макаренко настойчиво подчеркивали мысль, что воспитание в коллективе является не просто одним из принципов советского воспитания, имеющим значение наряду с другими его принципами, а тем качественно новым подходом в решении педагогических задач, который коренным образом отличает коммунистическое воспитание от буржуазно-индивидуалистического.

Однако далеко не всеми педагогами роль коллектива в формировании личности ребенка понимается таким образом. Часто коллектив рассматривается лишь как средство, облегчающее работу учителя, или как одно из средств воспитания наряду с другими. Поэтому нередко в учебниках и в книгах по педагогике вопрос об организации колектива учащихся в школе исчерпывается отдельной главой, а все другие главы и даже глава о нравственном воспитании учащихся излагаются так, как будто бы принцип формирования личности ребенка в коллективе имеет к ним лишь косвенное отношение. Между тем Н. К. Крупская, приводя слова В. И. Ленина о том, что важнейшим принципом взаимоотношений людей при социализме должен быть принцип заинтересованности каждого человека в благополучии других людей, говорит, что в этих словах «уже дается ясная установка всей воспитательной проблемы нашего времени. Надо из ребят воспитывать коллективистов» [94, стр. 122]. При этом Н. К. Крупская неоднократно подчеркивала, что коллективизм — это не просто какая-то одна, пусть даже и очень важная, черта личности человека. И ею и А.С. Макаренко во всех высказываниях и педагогических сочинениях развивается мысль, что воспитание

коллективиста есть воспитание особой по своему облику личности с совершенно определенным моральным кодексом и соответствующими ему нравственными качествами.

Но если это так, то формирование такой личности не

340

может осуществляться изолированно, вне поведения и деятельности ребенка в определенным образом организованном детском коллективе.

Отсюда понятно, почему советская педагогика важнейшим своим принципом выдвинула воспитание детей в коллективе, а также требование воспитания самого детского коллектива как той общественной среды, которая оказывает непосредственное влияние на формирование всей личности ребенка в целом. Следовательно, правильное понимание принципа воспитания ребенка в коллективе и через коллектив должно коренным образом менять все содержание и все методы воспитания.

Недостаточно глубокое понимание роли коллектива для всестороннего формирования личности ребенка имеет место и среди психологов[1]. Интересно, что в свое время П. П. Блонский, пытаясь утвердить значение коллектива для воспитания ребенка, приводит данные психологических исследований, свидетельствующих о том, как повышается в коллективе работоспособность детей, их память, внимание и даже физическая сила. Именно это казалось ему наиболее убедительным психологическим доказательством преимуществ коллективного воспитания над индивидуальным [13], [14]. Конечно, с тех пор как писал П. П. Блонский, прошло уже почти полвека, но и сейчас еще понимание истинного значения коллектива для формирования личности ребенка является в психологии ограниченным. Обычно предполагается, что в результате коллективной деятельности у детей формируются пусть очень важные, но все же лишь некоторые черты, непосредственно связанные с этой деятельностью, например дружба, товарищеские взаимоотношения, умение действовать совместно, организаторские способности и пр. Но ни в психологической литературе, ни тем более в психологических исследованиях еще не нашло своего раскрытия положение о том, что любое качество личности приобретает свое особое содержание и строение в зависимости от того, в какой системе отношений ребенка

341

к действительности оно формировалось. Отсюда вытекает, что воспитание, формирующее у детей коллективистические черты, возможно лишь посредством организации их жизни и деятельности в коллективе.

Теоретическая недооценка роли коллектива сказывается и на практике воспитательной работы, приводит, по-видимому, к формированию у подростков и особенно у «руководителей» детского коллектива индивидуалистической направленности личности.

Прежде всего следует указать, что у нас часто называют коллективом любую группу школьников, объединенных общим делом. Такое понимание коллектива разоружает учителей и воспитателей, так как они начинают считать, что их класс является коллективом уже в силу того, что дети собраны вместе и учатся в одном классе. В результате многие формы работы проводятся с учащимися так, если бы они представляли собой уже достаточно хорошо воспитанный коллектив: избираются (иногда назначаются) органы самоуправления, выдвигается актив, школьники выполняют общественные поручения, возникает система каких-то коллективных воздействий и коллективных оценок. Однако по существу это может оказаться совсем не тот коллектив, о котором говорили Н. К. Крупская и который практически создавал А.С. Макаренко. Подростки в настоящих коллективах должны быть объединены обязательно какой-либо общественно значимой и вместе с тем увлекательной для каждого члена коллектива деятельностью1. В этом случае каждый школьник, добиваясь стоящей перед коллективом цели, чувствует себя участником совместной серьезной деятельности, в которой заинтересованы все его товарищи. Только в этом случае подростки почувствуют

342

спаянность, у них возникнут совместные переживания, связанные с общими успехами, и огорчения по поводу общих неудач. Как показывают исследования (о которых мы говорили выше), только в такой действительно коллективной деятельности родится подлинное общественное мнение. В общей жизни и работе возникают необходимые и несомненные для каждого правила поведения, взаимная требовательность и оценка. Причем главное правило и главные требования — это соблюдать интересы коллектива. И, что очень важно, каждый подросток в таком коллективе принимает и эти требования и эти оценки как свои собственные; ведь он сам был их творцом и сам активно проводит их в жизнь. Таким образом, в правильно организованном детском коллективе воспитание вообще и воспитание коллективов, коллективной направленности в частности осуществляется не путем давления, а в каком-то смысле путем самовоспитания: каждый подросток является не только «объектом» педагогического воздействия, но и его «субъектом».

Кроме того, важно, чтобы задачи коллектива были не случайными, а представляли собой звенья единой цепи в решении все более усложняющихся и все более увлекательных задач. Тогда коллектив учащихся живет напряженной, деловой и эмоциональной жизнью, в процессе которой складываются их взаимоотношения и формируется коллективистическая направленность их личности и соответствующие черты характера.

Не менее важно и правильно организовать и систему ответственной зависимости между детьми. А между тем, согласно нашим данным, и здесь часто допускаются ошибки, ведущие к неправильному формированию общественной направленности

личности школьника. В этих случаях учителя и воспитатели не выступают в коллективе в качестве старших его членов. Они занимают позицию вне коллектива и руководят детским коллективом извне, навязывая школьникам свои цели и задачи, свои требования, свою организацию. Этим в корне убивается детская самодеятельность, что является обязательной характеристикой подлинного школьного коллектива. Если детский коллектив живет и действует по мотивам, навязанным взрослыми, он перестает быть тем живым, саморазвивающимся «организмом», которого требовал А.С. Макаренко. В этих условиях и школьный актив и органы

343

самоуправления превращаются в помощников учителей и воспитателей, часто противостоящих всей массе учащихся и выполняющих преимущественно дисциплинарные функции. Правда, они несут также значительную организационную работу, например, распределяют обязанности и осуществляют контроль, проводят ряд общешкольных или классных мероприятий. Но если сама деятельность учащихся, на которую направлены организационные усилия актива, не носит этого характера, о котором мы только что говорили, указанная организационная работа будет носить формальный характер. Таким образом, школьный актив часто оказывается активом формальным. Он не только не является выразителем требований коллектива учащихся и его общественного мнения, но он, как правило, противостоит всей основной массе детей.

И еще одну крупную ошибку совершают часто наши учителя при организации коллектива в школе. Они не соблюдают требования А.С. Макаренко о том, что руководители детского коллектива должны переизбираться не реже чем раз в три-шесть месяцев. Опыт А.С. Макаренко свидетельствует, что подростки, находящиеся длительное время в положении руководителей, начинают приобретать наряду с некоторыми положительными качествами и качества, отрицательно влияющие на формирование их нравственного облика. В связи с этим А.С. Макаренко нашел такую форму организации коллектива, при которой каждый колонист получал опыт и руководства товарищами и подчинения им. Для этого он создавал сводные отряды, имевшие временный целевой характер. Их задачей явилось выполнение разовых эпизодических дел, поручаемых детским коллективам. Именно сводные отряды давали возможность, не меняя слишком часто постоянных руководителей, создавать между членами коллектива ту сложную систему «ответственной зависимости», в условиях которой один и тот же колонист на протяжении короткого срока выступал и в функции руководителя и в функции подчиненного. А это и составляет одно из важнейших условий правильного формирования общественной направленности личности и связанных с ней нравственно-психологических качеств у всех членов детского коллектива.

Организация сводных отрядов является настолько важным элементом системы

воспитания А.С. Макаренко,

344

что он сам говорил о ней как о крупнейшем открытии за 13 лет своей педагогической деятельности [114].

У нас же в школах мало практикуются сводные отряды, а постоянный детский актив из года в год осуществляет руководящие функции. Наблюдения и данные опроса показывают, что в классах существует немало детей, которые ни разу за все свое пребывание в школе не были в позиции руководителей, организаторов или ответственных за какое-либо серьезное общественное дело. И есть также школьники, которые никогда не были в позиции подчиненных. К этому следует присовокупить, что учителя и воспитатели в этих дурно воспитанных коллективах по существу навязывают учащимся так называемых руководителей детского коллектива, и при этом не столько по воспитательным соображениям, сколько для того, чтобы обеспечить себе помощников. Не удивительно, что при таком воспитании формируется личность с направленностью на самоутверждение, пренебрегающая интересами коллектива, способная свысока смотреть на своих товарищей. Мы имеем полное право рассматривать такую личность как антипода тому нравственно-психологическому облику, к которому стремится коммунистическое воспитание.

В заключение скажем, что все отмеченные нами ошибки в воспитании школьников усугубляются тем, что при организации пионерской работы с учащимися часто недостаточно учитываются возрастные особенности личности подростка. А между тем эта организация по своему замыслу является наилучшей, наиболее высокой формой организации коллектива школьников и должна оказывать решающее влияние не только на их общественно-политическое воспитание, но и на формирование всей нравственной стороны их личности. Пионерская организация призвана насыщать жизнь детского коллектива содержанием, имеющим для школьников высокий общественно-политический смысл. Законы юных пионеров и торжественное обещание могут определить характер мотивов и общественную направленность личности, могут подвести школьников к овладению кодексом правил коммунистической морали и усвоению соответствующих форм нравственного поведения.

Однако в настоящее время пионерские дружины не всегда выполняют эту функцию. Это в значительной степени

345

обусловливается тем, что при организации пионерской работы не учитываются специфические особенности психологии подростков, о которых мы писали выше. Наиболее частый и существенный недостаток пионерской работы с подростками заключается, с одной стороны, в недооценке стремления подростков к героическому, приподнятому, романтическому, с другой стороны, в недооценке их стремления к самостоятельности. Опыт пионерской работы показывает, что наибольшие удачи в

воспитании подростков достигались в тех пионерских коллективах, где пионеры чувствовали себя подлинными хозяевами своей организации и участниками значительных дел, связанных с реальным улучшением окружающей жизни.

Подводя итог тем ошибкам в организации детского коллектива, которые, по-видимому, являются в настоящее время достаточно распространенными, мы можем прийти к выводу, что именно они являются одним из важнейших источников неправильного формирования личности некоторой части наших учащихся. Эти ошибки фактически препятствуют осуществлению главного принципа советской педагогики: формировать личность ребенка в коллективе, а тем самым выбивают из рук советского общества самое мощное оружие массового коммунистического воспитания детей.

6. Формирование у детей подросткового возраста нового уровня самосознания. Все указанные до сих нор изменения и в социальной ситуации развития подростка, и в особенностях его психики подготавливают к концу подросткового возраста возникновение важнейшего новообразования, а именно — возникновение нового уровня самосознания. С этим фактом связано появление и других психических особенностей детей этого возраста.

Согласно положениям традиционной психологии, сохранившим известное значение и до сих пор, у детей в период полового созревания появляется способность к интроспекции, они обращают свой взгляд внутрь самих себя и таким образом открывают «свое я». В отличие от этого, мы исходим из положения, имеющего опору в экспериментальных данных, что самосознание не появляется,

346

а развивается и что у подростка оно приобретает лишь качественно новую форму своего развития.

Еще И. М. Сеченов, опираясь на материалистический подход к явлениям сознания, утверждал, что осознание ребенком самого себя происходит по тем же общим законам, что и познание им внешнего мира — от ощущения к представлению и от него к мысли. Самосознание, согласно его точке зрения, не является актом духовного открытия; оно есть закономерно возникающий и развивающийся процесс познания, в основе которого лежат материальные процессы мозга [158].

Можно предположить, что развитие самосознания подростка уходит своими корнями глубоко в детство и начинается с отражения мозгом элементарных раздражителей, идущих от самого организма и возникающих, когда ребенок направляет действия на самого себя. Такого рода отражения и приводят, пользуясь выражением И. М. Сеченова, к «цельному самоощущению», которое, по его мнению, является первоначальной формой детского самосознания. В дальнейшем через целый ряд сложных преобразований ребенок приходит к той форме самосознания, которая характерна уже для детей подросткового возраста. Оно заключается в возникновении у подростков представлений и мыслей о свойствах собственной личности и их оценке.

Этот уровень развития самосознания И. П. Павлов связывает с развитием второй сигнальной системы и ее все возрастающей ролью в развитии высшей нервной деятельности ребенка. «Вторая сигнальная система, — говорит он, — является орудием высшей ориентировки не только в окружающем мире, но и в себе самом» [134, стр. 233].

Возникновение сложных форм самосознания, характерных для подросткового возраста, подготавливается всем ходом психического развития школьника. К концу младшего школьного возраста, как мы уже указывали, под влиянием поведения ребенка в коллективе, а также под влиянием выполнения им учебных заданий, общественных поручений и других видов деятельности, результаты которых оцениваются окружающими, у школьников складывается ряд относительно устойчивых качеств личности. Возникнув как усвоение определенных форм поведения и деятельности, устойчивые качества личности в свою очередь, в порядке обратного влияния, начинают

347

определять поведение ребенка, его деятельность, характер его взаимоотношений с окружающими людьми. Это приводит к тому, что у школьников возникает потребность в знании этих качеств как необходимого условия правильной организации своего поведения. Потребность в познании самого себя усиливается и рядом дополнительных обстоятельств: возросшими в среднем школьном возрасте требованиями к самостоятельности подростков как в их учебной работе, так и в поведении, стремлением детей найти свое место в коллективе, а также возникающим в этот период интересом подростков друг к другу. Все эти обстоятельства толкают подростков к познанию самого себя, сравнению себя с другими и оценке качеств своей личности.

Формирование самосознания происходит на основе анализа и оценки подростком объективных особенностей своего поведения и деятельности, в которых раскрываются качества его личности. Следовательно, проблема самосознания не сводится к проблеме интроспекции, как было принято думать в традиционной психологии. Формирование самосознания подростка, как показывают данные многочисленных исследований, заключается в том, что он постепенно начинает выделять те или иные качества из отдельных видов деятельности и поступков, обобщать их и осмысливать сначала как особенности своего поведения, а затем и как относительно устойчивые качества своей личности. Для того чтобы мог осуществиться весь сложный процесс самосознания, необходимо, чтобы ребенок достиг того уровня жизненного опыта и психического развития, при котором становится возможным познание и оценка такой сложной деятельности, какой является нравственно-психологический облик человека. Особенно большое значение приобретает при этом развитие у подростков мышления в понятиях, на чем мы уже подробно останавливались выше, и появление качественно более

высоких особенностей речи. Важнейшая из них заключается в том, что в связи с изучением грамматических понятий подросток делает предметом своего сознания язык, что приводит его к сознательному и произвольному отношению к своей собственной речи. Делая же предметом сознания свою речь, он тем самым становится способным сделать предметом сознания и свою собственную мысль. Все это составляет одну из важнейших

348

предпосылок формирования в подростковом возрасте нового уровня самосознания. Для того чтобы выделить определенное качество и определить к нему свое отношение, необходимо обозначить его словом и ввести его в систему нравственно-психологических понятий.

В нашей лаборатории были проведены исследования, относящиеся к формированию у подростков самосознания и самооценки.

Анализ суждений подростков о себе, полученных в исследовании Г. А. Собиевой [171], обнаруживает, что предметом их сознания и отношения становятся в первую очередь качества личности, связанные с различными видами деятельности и прежде всего с их учебной деятельностью. На протяжении всего среднего школьного возраста в первую очередь осознаются и оцениваются нашими школьниками такие качества, как прилежание, настойчивость в учебной работе, любовь к знаниям, аккуратность в выполнении домашних заданий и тому подобные. На втором месте стоят качества личности, характеризующие взаимоотношения школьников с окружающими людьми. Например, сдержанность, упрямство, чуткость, справедливость и др. И, наконец, сравнительно небольшое количество суждений относится к тем качествам личности, которые характеризуют подростка во всех его жизненных проявлениях.

Говоря о качествах личности, подростки, как правило, выделяют те из них, которые либо мешают, либо способствуют успешному выполнению деятельности или налаживанию взаимоотношений с другими людьми и наличие которых, по мнению школьников, зависит от них самих. Например, школьники часто называют такие качества, как прилежание или упрямство, и очень редко такие, как веселость, сообразительность, мечтательность, ум. На протяжении от V по VII класс существенных изменений в подобном суждении школьников не происходит. Однако можно заметить некоторую тенденцию к увеличению количества суждений о качествах, определяющих взаимоотношения с другими людьми и характеризующих человека во всех его жизненных проявлениях.

Наиболее заметные изменения происходят, однако, не в том, какие именно качества личности становятся предметом сознания подростка, а в том, насколько он становится самостоятельным в своих суждениях и в какой мере

349

умеет выделить то или иное качество из конкретных видов своего поведения и

деятельности. На первых этапах формирования самосознания школьники часто пользуются общими понятиями, которые они слышат от окружающих: они говорят о воле, смелости, верности и даже принципиальности. Однако все эти заимствованные понятия часто лишены для них подлинной содержательности и конкретности. Об этом свидетельствует не только то, что они, как правило, не умеют объяснить, почему они считают, что эти качества у них есть, но и потому, что, становясь старше, они переходят от общих понятий к характеристике и оценке своих действий, т.е. как бы спускаются вниз к гораздо более конкретным суждениям о самом себе: например, «говорю правду», «хорошо учусь», «дерусь», «слушаюсь учителя». Затем они начинают выделять характерные для себя поступки, в которых уже ясно обозначается и называется связанная с ними черта: «всегда добросовестно готовлю уроки», «ответственно отношусь к порученному делу»; и лишь постепенно само качество личности, при этом качество, характеризующее не отдельные поступки школьника, а все его поведение в целом, начинает выступать в его сознании: «часто ленюсь», «не умею преодолевать трудности» и т. п. Последнее свидетельствует, что самосознание подростка в процессе развития приобретает подлинно обобщенный характер, а его суждения о себе перестают быть заимствованными у взрослых, строятся на основе самопознания.

Познание и оценка собственных качеств предполагают познание и оценку качеств другого человека. Данные исследования А. П. Гуркиной [56] показали, что круг осознаваемых подростками качеств личности товарища, а также последовательность, в которой эти качества осознаются, ничем не отличается от того, как они осознаются в отношении самих себя. Однако существует значительное различие в уровне осознания своих качеств и качеств другого человека.

Сравнительная характеристика суждений подростков о себе и о другом человеке, полученных в этом же исследовании А. П. Гуркиной, позволяют утверждать, что суждения о другом отличаются большей самостоятельностью, содержательностью и конкретностью. Кроме того, проявляются суждения о тех качествах личности, которые связаны

со взаимоотношениями с другими людьми. При характеристике другого они выдвигаются на первый план.

Эти факты свидетельствуют о том, что познание другого опережает познание самого себя. При задаче сравнить себя с товарищем характеристика, даваемая подростком самому себе, изменяется: она как бы подтягивается к уровню характеристики товарища, становится более самостоятельной и содержательной, подросток начинает отмечать у себя большее количество черт. Следовательно, познание другого не только опережает познание самого себя, но и служит для этого опорой и источником.

Другим важнейшим источником развития самосознания является оценка другими людьми результатов поведения и деятельности подростка, а также оценка непосредственно качеств его личности.

Общественная оценка выполняет двоякую роль в формировании самосознания школьника. Во-первых, являясь критерием соответствия его поведения требованиям окружающих, она как бы указывает подростку на характер его взаимоотношений с окружающей общественной средой и тем самым определяет и его эмоциональное благополучение, и его поведение, и отношение к самому себе как субъекту поведения. Во-вторых, общественная оценка помогает подростку выделить то или иное качество из конкретных видов поведения и деятельности и сделать его предметом сознания и оценки самого подростка. Функция общественной оценки в формировании самосознания школьника определяет ее большое педагогическое значение. Однако здесь возникает одна очень серьезная проблема, требующая специального изучения. С одной стороны, нужна продуманность и согласованность в оценочных суждениях окружающих. Ведь отсутствие единства в общественной оценке дезориентирует школьника и замедляет процесс формирования его самосознания. С другой стороны, именно отсутствие единства оценок должно толкать подростка на путь самостоятельных оценочных суждений, т.е. способствовать его освобождению от прямого заимствования суждений взрослых. Пока этот вопрос остается неясным.

Существует довольно распространенное мнение о том, что человек плохо знает самого себя и что, чем меньше ребенок, тем ошибочнее он судит о себе. По данным исследования Г. А. Собиевой [171], это мнение оказалось

351

не совсем точным. Сравнение оценочных суждений окружающих с собственными оценочными суждениями подростков показало, что в V классе они дают большое количество совпадений [70%], в VI классе количество совпадений снижается [47%], но в VII классе оно снова возрастает [60%]. Анализ характера суждений подростка о себе обнаруживает причину этой неожиданной динамики. Первоначально, как указывалось выше, суждения подростков о себе являются в значительной степени повторением суждений о них взрослых. Дети смотрят на себя глазами окружающих. Этим и объясняется значительный процент совпадений в суждениях подростков и взрослых. Можно предположить, что в младшем школьном возрасте это совпадение будет еще больше. В дальнейшем суждения подростков о себе становятся более самостоятельными, основанными на анализе своего поведения и деятельности. Это приводит к появлению у них большого количества ошибочных суждений, а следовательно, и к меньшему совпадению их суждений с суждениями других людей. Однако к концу подросткового возраста правильность суждений подростков о себе возрастает и они снова сближаются с суждениями окружающих.

Эти положения, характеризуя процесс формирования самосознания подростков,

вместе с тем позволяют сделать и определенный педагогический вывод, а именно: более эффективной является не прямая оценка окружающими качеств личности подростка, а оценка результатов его деятельности и поведения. Последнее ставит подростка перед необходимостью добиться требуемого результата, что, в свою очередь, вызывает у него потребность в тех качествах личности, которые обеспечивают наибольшее соответствие его поведения требованиям и оценке окружающих.

7. Влияние самосознания подростка на другие особенности его личности. Формирование самосознания оказывает очень большое влияние как на поведение подростка, так и на целый ряд особенностей его личности. Все исследователи подросткового возраста в старой классической психологии как у нас, так и за рубежом считали типичными для подростка такие черты, как эгоцентризм и аутизм, стремление к одиночеству и

352

самоутверждению, «бунт» против взрослых, против каких-либо ограничений и общепринятой морали. Указанные черты многие из них связывали с появлением интроспекции и «открытием» подростком «своего я». Перечисленные особенности действительно свойственны подросткам, воспитывающимся в определенных конкретно-исторических условиях, а именно подросткам из привилегированных слоев классового общества, на которых преимущественно и проводились соответствующие психологические исследования. Однако, несомненно, что развитие самосознания имеет решающее значение для формирования и других более общих особенностей личности подростка, не связанных так прямо с конкретными условиями их жизни и воспитания.

В связи с этим в нашей лаборатории была поставлена задача выявить специфические особенности личности советского подростка, сопоставить их с теми, которые принято считать типичными для подросткового возраста вообще, и выявить значение самосознания для формирования этих особенностей. В этом контексте остановимся на исследовании Т. В. Драгуновой, проводившемся в нашей лаборатории [62], [63].

Основным методом исследования было сделано изучение отношения подростков к так называемым типичным проявлениям подросткового возраста, воплощенным в образе литературного героя. В качестве такого героя был выбран Николенька Иртеньев, в котором Л. Н. Толстой благодаря присущей ему исключительной силе и правдивости художественного изображения представил наиболее типичные черты подростка своего времени. О том, что это действительно так, свидетельствует также работа, проделанная Л. Д. Седовым [153]. Он систематизировал и сопоставлял данные, собранные как им самим, так и целым рядом других русских и иностранных психологов, и показал, что черты, воплощенные Л. Н. Толстым в образе Николеньки Иртеньева, совпадают с теми, которые выделены в качестве типичных и всеми другими авторами.

Изучая отношение наших подростков к Николеньке — его мечтам, идеалам,

стремлениям, переживаниям, мы могли получить не только характеристику особенностей их личности, но и понять, как эти особенности соотносятся с теми, которые традиционная психология закрепляла за подростком «вообще».

353

Исследование велось следующим образом: подросткам давалось задание прочитать «Детство, отрочество и юность» и отметить на полях места, которые произвели на них наибольшее впечатление. После анализа ремарок с ними велась беседа по прочитанному. Особенно учитывалось при этом, дочитал ли подросток книгу до конца, что ему запомнилось из прочитанного, на что он обратил особое внимание, что выпустил при чтении. Заканчивалась беседа, как правило, вопросом: «Смог ли бы Николенька дружить с нашими ребятами, и если нет, то что мешало бы этому». Затем в содержании каждой главы были выделены те места, в которых с наибольшей отчетливостью и выразительностью представлены поступки, мысли и переживания Николеньки. Эти места были по-новому скомпонованы с таким расчетом, чтобы получились отдельные композиции, заключающие в себе компактную и относительно законченную характеристику тех особенностей личности Николеньки, которые наиболее типичны для него как подростка. Например, стремление к самоанализу и самоуглублению; чувство исключительности и превосходства и вместе с тем чувство одиночества; стремление к самоутверждению и ранимость; мечты, идеалы Николеньки и т.д. По этим композициям и велась дальнейшая беседа с подростками. Такой подбор материала позволял более организованно и целеустремленно выявлять отношение наших подростков к тем или иным качествам личности Николеньки. Он позволял судить о том, что именно в поведении, мыслях и переживаниях Николеньки кажется нашим подросткам близким, знакомым, что вызывает сочувствие и что, напротив, воспринимается как нечто чуждое и неприемлемое.

На основании анализа всего собранного материала возникла возможность получить сравнительную характеристику наиболее типичных черт, равно свойственных подросткам, живущим в различных конкретно-исторических условиях, а вместе с тем и тех черт, которые являются специфическими для наших подростков.

В этом исследовании выяснилось, что, в отличие от детей младшего школьного возраста, поглощенных в основном внешними событиями своей жизни, у наших подростков в связи с развитием их самосознания появляется острый интерес к внутреннему миру окружающих людей и своему собственному.

354

В этот период у них возникает потребность не только разобраться в особенностях личности другого человека и своих собственных, отдать отчет в своих переживаниях, но и оценить свои возможности.

Дети в возрасте 11 лет, как правило, проходили мимо тех мест в повести Толстого, в которых раскрывается отношение Николеньки к себе. Они не только не

отмечали эти места, как особенно интересные, но часто даже не замечали их и совсем не запоминали. Завязать беседу с детьми этого возраста об отношении Николеньки к себе оказалось невозможным: дети либо плохо понимали, о чем идет речь, либо начинали скучать и явно выражали желание поскорее окончить беседу. Часто, начиная характеризовать Николеньку и сравнивать его с нашими детьми, они соскальзывали с характеристики личности на описание событий из жизни Николеньки и его поступков.

Однако с 12 лет картина начинает решительно меняться. Все чаще встречаются отметки на полях, свидетельствующие о появлении у подростков особого интереса к внутреннему миру Николеньки. Его нравственные качества становятся предметом живейшего обсуждения, за каждым его поступком и действием они пытаются отыскать мотивы Николеньки и другие, характеризующие его особенности личности. Они становятся суровыми судьями Николеньки и, что особенно важно, сами, без специального вопроса, начинают проводить сравнение между ним и собой. В этот период подростки сами отмечают то, что они «стали думать о себе», как нечто новое. При этом размышления о себе приобретают у них специальный преднамеренный характер. Некоторые из них говорят даже о том, что время от времени им хочется уединиться для того, чтобы хорошенько разобраться в себе.

Потребность подростков в познании и оценке качеств своей личности (выявившаяся в исследовании Т. В. Драгуновой), с одной стороны, и тот уровень обобщения, на котором находится это познание (по данным Г. А. Собиевой) — с другой, приводит, как мы думаем, к целому ряду особенностей, характерных для подростков вообще. Потребность разобраться и оценить качества собственной личности создает у подростков повышенную чувствительность к оценке окружающих. А так как представление о себе у них еще не сложилось и они колеблются в самооценке, то они очень остро воспринимают и переживают

355

мнение о себе других людей и все нюансы их отношения. Отсюда может быть понята так называемая «ранимость» подростков, их обидчивость, «беспричинные» и «немотивированные», с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих, а также на те или иные обстоятельства их жизни. В исследовании Т. В. Драгуновой в этом отношении получены очень выразительные данные. Подавляющее большинство наших подростков очень сочувственно отнеслись к переживаниям Николеньки Иртеньева, связанным с отношением к нему других людей. Они подчеркивали соответствующие места, ставили восклицательные знаки, делали на полях заметки, свидетельствовавшие об их полной солидарности с Николенькой. В беседе о соответствующих местах книги они, как правило, переходили на сравнение себя с Николенькой. Например, «Правильно обижался!», «И мне часто так кажется», «Знаете, как обидно, когда тебя не уважают». Сема Г., мальчик 14 лет, оценивая поведение Николеньки на балу, заявил: «Правильно взбунтовался, учитель над ним

издевался, унижал его душу, как человека! У Николеньки тоже было чувство собственного достоинства. Пускай бы учитель попробовал поставить меня на колени, я не знаю, что бы сделал!.. За единицу можно получить наказание, я бы не возражал. А Николеньку учитель унижал, да еще на балу!..» и т.д.

Так же остро воспринимает и переживает подросток успехи и неуспехи своей деятельности. Не умея разобраться в причинах успеха или неуспеха, он часто склонен и то и другое относить за счет своих личных качеств. Этим, как мы думаем, объясняется неадекватность реакций детей этого возраста на возникшие препятствия, трудности, на тот или иной результат своей деятельности и поступков. Случайная удача или похвала, на которую взрослый мог даже не обратить внимания, может легко привести подростка в приподнятое настроение, вызвать переоценку своих возможностей, чувство самоуверенности и даже зазнайства; напротив, даже временный неуспех, особенно подчеркнутый окружающими, часто вызывает у подростка сомнение в своих силах, боязнь оказаться не на высоте положения, чувство неуверенности, подавленности, робости.

Во всех психологических исследованиях подростка отмечалась амбивалентность, свойственная его переживаниям

356

и личности. Из сказанного выше можно полагать, что и эта особенность должна быть объяснена возрастными своеобразиями в формировании самосознания подростка, создающими изменчивость его отношений к окружающему и к самому себе.

Характерный для подростка уровень познания внутреннего мира человека накладывает особый отпечаток на отношение подростков к другим людям. В исследовании Т. В. Драгуновой было обнаружено, что подростков часто привлекают и в литературных героях, и в людях, некоторые качества личности, которые им импонируют сами по себе и которые они еще не умеют оценить ни с точки зрения целей, на которые эти качества направлены, ни с точки зрения того, каким человеком является их обладатель. Такая фетишизация некоторых качеств личности (особенно таких, как сила, храбрость, настойчивость, ловкость, непобедимость и пр.) приводит подростков к увлечению теми людьми, которые обнаруживают эти качества даже в тех случаях, когда сам человек вовсе не заслуживает поклонения. Это сказывается, например, в том, что в числе любимых героев наших подростков наряду с такими людьми, как А. Мересьев, П. Корчагин и другие, оказываются герои Дюма («Три мушкетера»), герои из фильма «Великолепная семерка» и даже «Человек-амфибия». Встречается также среди подростков увлечение внешней стороной поступка, подвига вне связи с той целью, ради которой они совершаются, и теми мотивами, которые их побуждают.

Неумение подростков оценить личность человека в целом, стать на его точку зрения, учесть и взвесить все обстоятельства его поведения, цели и мотивы его

поступков объясняют ту свойственную подросткам особенность, что они судят о человеке резко прямолинейно, часто перенося оценку с одного какого-либо качества на всю его личность. Всем известно, что достаточно иногда, чтобы человек совершил лишь один честный поступок или, напротив, сделал одну оплошность, чтобы надолго определить к себе отношение подростка. Именно поэтому у подростков и очень легко и очень трудно завоевать авторитет. Этим же объясняется и то, что в этот период школьники начинают предъявлять исключительно большие требования к товарищам, строго, даже беспощадно судить

357

их поступки, их отношение к коллективу, к общему делу, к своим обязанностям.

Тем же самым объясняются и особенности в отношении подростков к родным и другим взрослым людям. Для подростков мало сознания того, что это взрослые, что это его родители, они должны завоевать их уважение и любовь своими личными достоинствами. Этим объясняется, например, что именно в подростковом возрасте одни родители теряют свой авторитет, другие, напротив, его приобретают.

До сих пор мы останавливались на тех особенностях, которые оказались характерными и для Николеньки Иртеньева и для наших подростков. Мы попытались объяснить эти особенности особой структурой самосознания, специфичной для данного этапа развития ребенка.

Однако исследование Т. В. Драгуновой показало не только сходство, но и отличие наших подростков от традиционного для психологии облика подростка. При этом оказалось, что традиционные черты подросткового возраста не просто отсутствовали у испытуемых, но приобретали иное конкретное содержание и иную форму выражения. Например, в исследовании было установлено, что у наших подростков отсутствует «чувство одиночества» как постоянное жизнеощущение, всегда связывавшееся в психологии с «открытием» подростком «своего я» и отношением к себе как к исключительной и неповторимой индивидуальности. Вместе с тем переживание одиночества как эпизодическое чувство имеет место и у наших подростков. Психологическая природа этого переживания хорошо раскрывается в следующем высказывании девочки: «Николенька был одинок, — говорила она, — потому, что считал себя выше других, не мог примкнуть ни к какой группе товарищей. Один был, с его точки зрения, ниже его, других он дичился. Я не понимаю этого. У меня бывает такое чувство, когда поссоришься с кем-нибудь или убеждаешься, что от тебя скрывают что-нибудь, значит, тебя не любят. Все знают, а ты нет. Так обидно! А бывает так: заболеешь вдруг, никого нет, одна все время, мечешься, ничего не хочется делать, места себе не найдешь. Так одиноко! Кажется, что все забыли меня. И грустно так, плакать хочется».

Характер переживания одиночества у наших подростков объясняется тем, что в этот период жизни у них

358

происходит наиболее интенсивное формирование коллективных связей и отношений и возникает потребность быть и ощущать себя членом коллектива. Однако в этом возрасте еще недостаточно сознавать себя членом коллектива; подростку необходимо постоянное фактическое участие в жизни коллектива, действительное общение с товарищами, совместное практическое действие. В связи с этим у подростка возникает острое переживание одиночества в тех случаях, когда он по тем или иным обстоятельствам, чаще всего связанным с его обидчивостью и повышенным самолюбием, оказывается на некоторое время выключенным из жизни коллектива. Таким образом, чувство одиночества у наших подростков является результатом не неудовлетворенности действительностью и желанием уйти от нее, что характерно для «традиционного» подростка, а, напротив, результатом неудовлетворенной потребности в общении с коллективом, который в этот период развития приобретает для школьника особое значение.

Наряду с этим в подростковом возрасте у детей начинает появляться настоятельное желание побыть иногда одному, несвойственное детям более младшего возраста. Это желание также обусловлено характером развития самосознания подростка: выделением размышления о себе в самостоятельную внутреннюю деятельность и возникшей потребностью разобраться в самом себе, своих впечатлениях, чувствах, переживаниях. Следовательно, желание побыть одному связано со стремлением создать наилучшие условия для осознания своего отношения к самому себе, к миру, к людям; оно ничего общего не имеет со стремлением к одиночеству, вытекающем из эгоцентризма и индивидуализма, якобы свойственных всем детям подросткового возраста.

В исследованиях Т. В. Драгуновой было показано также, что интерес к себе, анализ своего поведения и деятельности, а также оценка качеств собственной личности не приобретают у наших подростков характера самоуглубления и самокопания. Самоанализ и самооценка происходят у наших подростков на основе учета ими общественных последствий своих поступков. При этом основным критерием оценки как самих поступков, так и тех побуждений и качеств личности, с которыми они связаны, является их соответствие требованиям и оценкам коллектива.

359

Таким образом, у советских подростков благодаря их воспитанию в коллективе самоанализ не только не приводит к самоуглублению и бесплодному самокопанию, но, напротив, усиливает их обращенность вовне, их связь с окружающими людьми, с коллективом, с обществом.

В качестве одной из наиболее характерных черт подросткового возраста всегда отмечалось и отмечается до сих пор стремление подростков к самоутверждению. По-видимому, оно также связано с логикой психического развития ребенка, а именно с

развитием его самосознания и со стремлением найти свое место в коллективе сверстников и желанием утвердить свою взрослость в глазах окружающих. Однако конкретный характер и внутренняя психологическая природа этой черты очень различны у детей, формирующихся в разных условиях жизни и воспитания.

Дело здесь заключается главным образом в особенностях мотивации, которая побуждает подростка в его взаимоотношениях с окружающими людьми. Эгоцентризм и эгоизм, чувство исключительности толкают подростка на самоутверждение в самом дурном смысле этого слова. В этих случаях подростки стараются выдвинуться, командовать сверстниками, стремятся доказать свое превосходство, готовы действовать в ущерб товарищам. Такого рода самоутверждение, связанное с индивидуалистической направленностью личности, часто приводит к конфликтам, возникающим между подростком и окружающими его людьми, делает подростка трудным в воспитательном отношении. Однако самоутверждение может и не носить такого характера. Оно может быть связано с желанием подростка завоевать уважение окружающих, доказать им свою самостоятельность, свои умения и способность быть на уровне «взрослых» требований. Такой характер самоутверждения может иметь место и у подростков с общественной направленностью личности, и оно не ведет к тем отрицательным последствиям, о которых мы говорили выше.

Как показывают материалы исследований, у наших подростков нередко встречаются срывы поведения, связанные с ложными формами самоутверждения. Отчасти это объясняется тем, что у значительной части наших подростков все же формируется направленность на себя. Но это может объясняться и другим, а именно неправильным

360

подходом окружающих, не умеющих учесть те новые потребности и стремления, которые характеризуют мотивационную сферу детей этого возраста.

Для того чтобы закончить психологическую характеристику поведения и личности подростков, следует отметить еще одну особенность их психологического развития. Эта особенность связана со своеобразной ситуацией, характерной для среднего школьного возраста, а именно: некоторое несоответствие между уже сформировавшимися возможностями и стремлениями подростков, с одной стороны, и с характером их объективного положения — с другой. Это несоответствие накладывает отпечаток на все их поведение и на все их взаимоотношения с окружающими людьми, но в качестве специфической особенности оно порождает стремление подростка вырваться из условий повседневности, оно рождает у него стремление к романтическому, необычному и таинственному. Если понять эту особенность подростков и ее корни, то многое в подростках станет гораздо более понятным, а их воспитание более эффективным.

8. Развитие самооценки и ее роль в формировании личности подростка. Мы уже

говорили о решающей роли для развития ребенка оценки со стороны окружающих, особенно взрослых. Только наличие положительной оценки создает у детей переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности. Вместе с тем, как показало исследование Е. А. Серебряковой [157], на основании этой оценки, а также на основании учета результатов собственной деятельности у детей формируется самооценка, которая постепенно к концу подросткового возраста начинает приобретать для них не меньшее, а подчас даже большее значение, чем оценка окружающих.

Исходя из данных, характеризующих психологические особенности подростка, а именно — возникновения в этом возрасте относительно устойчивых идеалов, стремления разобраться в себе самом и стремления к самовоспитанию, мы предположили, что именно в этом возрасте развитие самооценки должно происходить особенно интенсивно, а ее роль в формировании личности ребенка усилится.

361

В связи с этой гипотезой Е. И. Савонько провела в нашей лаборатории специальное исследование, в котором она попыталась выяснить возрастную динамику соотношения ориентации детей на оценку и самооценку [152]. Исследованием были охвачены школьники III, VI и IX классов. Данные собирались экспериментально, причем в качестве методики была использована методика изучения уровня притязаний Ф. Хоппе (F. Hoppe) [219], модифицированная затем Е. А. Серебряковой [157] и М. С. Неймарк [126]; эту методику Е. И. Савонько приспособила для целей своего исследования. Учащимся предлагались для решения различные по трудности задачи на сообразительность. Показателем ориентации школьника на оценку или самооценку был выбор задач той или иной трудности в различных экспериментальных условиях (с оценкой или без оценки).

Первоначально (I серия) учащиеся выбирали задачи, за решение которых им вообще не ставили оценок. Средняя трудность задач, выбираемых в этой серии, давала возможность судить об уровне самооценки школьников. В следующей (II серии) учащиеся решали аналогичные задачи, но на этот раз им ставились оценки, причем учитывалось только количество решенных задач независимо от их трудности. Эта серия экспериментов сразу же разделяла учащихся на тех, которые ориентированы на оценку, и тех, которые ориентированы на самооценку. Первые снижали средний уровень трудности выбираемых задач, вторые оставались на том же уровне, иначе говоря, они не хотели снижать в угоду оценке свой уровень притязаний, т.е. свою самооценку. Выводы II серии проверялись в III серии экспериментов. В этой серии учащимся также ставилась оценка, но теперь учитывалось не только количество решенных задач, но и их трудность. Расчет заключался в том, что те ученики, которые ради оценки во II серии «шли вниз», теперь в III серии должны «пойти вверх». Этот расчет полностью оправдался. Таким образом, автору удалось дифференцировать

«оценочных» и «самооценочных» школьников, и путем сопоставления количества тех и других в разных классах выявить существующую здесь возрастную динамику.

Результаты этого исследования с достаточной статистической надежностью показали, что уже в младшем школьном возрасте около половины учащихся ориентированы

362

на самооценку. В последующих классах число «самооценочных» учеников неукоснительно растет, но наиболее существенные в этом отношении сдвиги происходят именно в подростковом возрасте (в VI классе). Следовательно, подтвердилось наше предположение, что подростковый возраст является периодом оптимального развития самооценки.

Подтвердилось и другое наше предположение о том, что в подростковом возрасте усиливаются значение и роль самооценки в формировании личности ребенка.

В исследовании М. С. Неймарк было экспериментально показано, что невозможность ответить своим собственным притязаниям приводит подростков к очень острым аффективным переживаниям [126]. В этом, а также в «клинических» исследованиях отдельных школьников [144], [169] был вскрыт и «механизм» такого рода переживаний, который позволяет понять, почему именно в подростковом возрасте эти переживания становятся (по сравнению с предшествующими возрастами) гораздо более сильными, устойчивыми и острыми. Выяснилось, что для появления острых аффективных переживаний должно быть характерное соотношение определенных психологических компонентов: дети должны обладать достаточно высокой и устойчивой самооценкой, стремлением к самоутверждению и отсутствием возможностей, способных обеспечить им успех. Иначе говоря, для того чтобы возникло острое аффективное переживание, должно быть расхождение между возможностями ребенка и уровнем его притязаний.

Итак, «механизм» возникновения указанных аффективных переживаний уточнился: он заключается в столкновении разнонаправленных аффективных тенденций и в невозможности удовлетворить одну из них, не нанося ущерба другой. С одной стороны, имеет место стремление ребенка к определенному уровню достижений. Этот уровень (иначе называемый уровнем притязаний) определяется устойчивой самооценкой и потребностью в ее сохранении. С другой стороны, факт неуспеха требует от ребенка снижения этой самооценки. Как показывают данные, полученные в исследованиях, в этих условиях школьники, особенно подростки, в порядке самозащиты, как правило, отвергают (не допускают в свое сознание) постигший их неуспех. Они объясняют свой неуспех любыми

363

независящими от них причинами, лишь бы не признать своей несостоятельности. Так создаются неадекватные переживания, неадекватное поведение,

«непроницаемость» для опыта, а следовательно, и для педагогических воздействий окружающих1.

Понятно, почему эти явления у подростков выражаются особенно интенсивно, эти переживания связаны с целым комплексом особенностей, характерных именно для этого возраста: с интенсивным развитием самооценки, уровнем притязаний, наличием стремления к самоутверждению; а это и есть те компоненты, которые порождают аффективный конфликт и описанный нами аффект неадекватности. Значение и роль самооценки в подростковом возрасте усиливаются еще и тем фактором, что острые аффективные переживания решающим образом влияют на формирование характера. Исследования обнаруживают, что дети с аффективными переживаниями, возникшими на основе конфликта между самооценкой ребенка и его притязаниями, вместе с тем обладают и соответствующими аффективными формами поведения.

Они склонны к преувеличенным и неадекватным реакциям, они обидчивы, агрессивны, недоверчивы, подозрительны, упрямы и т.д. Это портит их взаимоотношения с окружающими, делают их неуживчивыми и труднопереносимыми в коллективе. Длительное же сохранение такого рода поведения и таких взаимоотношений с людьми приводит к тому, что указанные аффективные формы

364

поведения закрепляются и могут стать устойчивыми чертами характера. Следовательно, отрицательные черты возникают у ребенка реактивно как форма его защиты от труднопереносимых переживаний, и начало формирования таких черт часто относится именно к подростковому возрасту.

До сих пор мы касались вопросов формирования у детей подросткового возраста отрицательных черт характера, возникающих на основе аффекта неадекватности, связанного с неблагополучным соотношением между притязаниями подростка и его возможностями. Но ведь это особые случаи, которые стали предметом нашего исследования и рассмотрения лишь потому, что на них легче обнаружить влияния самооценки на эмоциональное самочувствие подростка и на его развитие (кроме того, формирование отрицательных черт поведения личности требуют безотлагательного практического вмешательства). Однако описанные случаи антагонистического противоречия между самооценкой и уровнем притязаний ребенка, с одной стороны, и его возможностями — с другой, вовсе не являются типичными для формирования личности даже в подростковом возрасте. Напротив, появление устойчивой самооценки, так же как и устойчивых идеалов, в которых воплощаются притязания школьников, в отношении моральной сферы и качеств своей личности становятся важнейшими факторами их развития к концу подросткового возраста. А это значит, что в указанный период начинают приобретать все большее и большее значение внутренние факторы развития, определяющие собой новый тип взаимоотношений между ребенком и средой: подросток уже становится способным к самостоятельному развитию через

самовоспитание и самосовершенствование. Установление этого типа развития подготавливает переход подростка к новой возрастной ступени, к старшему школьному возрасту, где внутренние факторы развития становятся доминирующими.

365

Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1. Необходимость определить свое место в жизни как основной компонент социальной ситуации развития старшего школьника. Для того чтобы закончить изложение особенностей формирования личности школьника на всех этапах его психического развития, нам остается дать психологическую характеристику тем качественным изменениям, которые происходят в личности школьника в период старшего школьного возраста.

Конечно, в этот период не заканчиваются изменения, происходящие в личности человека на протяжении всей его жизни. Можно говорить и о психологических особенностях в зрелом возрасте и о тех серьезных качественных перестройках, которые наступают в старости; как показывают некоторые данные, в старческом возрасте сдвиги, происходящие в психологии человека, имеют не менее острый характер, чем в период подросткового возраста. Тем не менее процесс психического развития, т.е. процесс становления личности, в основном завершается к концу старшего школьного возраста вместе с наступлением трудовой и гражданской зрелости человека.

Старший школьный возраст очень мало изучен в психологии, большинство исследований, относящихся к школьному возрасту, приходится на подростковый период развития. Это не может быть объяснено только сложностью самого предмета изучения, как это часто делается; здесь имеют место гораздо более серьезные и глубокие причины. Дело заключается в том, что если подходить к развитию с точки зрения тех изменений, которые

366

происходят в отдельных психических процессах и функциях, то трудно найти качественное своеобразие в развитии личности старшего школьника. С этой точки зрения все основные новообразования уже заканчиваются в подростковом возрасте и на долю старшего школьного возраста остается лишь их укрепление и совершенствование. Именно в подростковом возрасте происходят становление высших форм мышления — мышления в понятиях — и перестройка на этой основе всех других познавательных психических процессов.

Таким образом, подход к анализу психического развития, не учитывающий изменения в структуре личности ребенка и игнорирующий содержательную сторону в формировании его психики (мы имеем в виду игнорирование того, на что направлены

психические процессы и какими именно мотивами они побуждаются), привел к тому, что старший школьный возраст стал рассматриваться, как возраст завершения новообразований, возникающих у подростка, а не становления качественно новых особенностей его личности. Не случайно поэтому в советской, и особенно в зарубежной, психологии период подросткового и старшего школьного возраста часто объединяются друг с другом в один этап психического развития, в котором первая фаза (собственно подростковый возраст) отличается возникновением новых особенностей, свойственных этому периоду развития, а вторая его фаза (старший школьный, или юношеский, возраст) рассматривается как фаза нарастающей стабилизации психических и физиологических процессов, фаза закрепления всех прежних приобретений ребенка и их совершенствования.

Если же отступить от такого подхода, если подойти к анализу личности старшего школьника с точки зрения тех изменений, которые в ней происходят, в связи с особой, только этому возрасту свойственной внутренней позицией, то окажется, что и в этом возрасте имеют место весьма существенные качественно-своеобразные процессы развития, характеризующие последний, завершающий этап формирования личности в онтогенезе.

Забегая несколько вперед, следует сказать, что именно в этом возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной ситуации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных

367

мотивационных тенденций школьника, определяющие перестройку на этой основе и всех других его психологических особенностей.

Анализируя социальную ситуацию развития в старшем школьном возрасте, следует в первую очередь отметить, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь.

В старших классах школы завершается воспитание у учащихся той трудовой, моральной, гражданской и политической зрелости, которые необходимы для того, чтобы они могли сразу же при выходе из стен школы начать полезную трудовую деятельность и определить свое место в жизни. В этот период перед школьником возникает задача, как говорит М. И. Калинин, «...наметить свой жизненный путь, выработать свой характер, свои убеждения, найти свое призвание» [76].

В этом и заключается характеристика самого существенного, что появляется в обстоятельствах жизни в период старшего школьного возраста, в ее требованиях к школьнику и что характеризует условия, в которых происходит формирование его личности.

Правда, здесь может быть сделано возражение, что такого рода задачи стоят и перед учащимися седьмых классов, т.е. в конце подросткового возраста. Перед школьниками этих классов также часто возникает задача определения своего

будущего, выбор дальнейшего пути. Однако близкие по своей внешней характеристике обстоятельства жизни и порождаемые этими обстоятельствами требования являются совершенно различными по своей психологической характеристике, так как они падают на различную психологическую почву. Иначе говоря, уровень психического развития детей подросткового возраста и школьников старших классов создают различные внутренние условия для решения тех вопросов, которые ставит перед ними жизнь. Следовательно, социальная ситуация развития, характеризующаяся определенным сочетанием как внешних, так и внутренних факторов, является в среднем и старшем школьном возрасте совершенно различной.

Это станет особенно ясным, если мы обратимся к психологическому анализу, например, того, как происходит процесс выбора профессии в разных школьных возрастах.

Выбор профессии, как определенный акт поведения,

368

может иметь различное психологическое содержание и осуществляться на основе различных психических процессов. Для одних учащихся он может иметь то значение, которое придавал ему Л. С. Выготский. Он говорил, что выбор профессии — это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор известной жизненной дороги, поиск определенного места в общественном производственном процессе, окончательное включение себя в жизнь социального целого на основе определения своего призвания и выбора своего основного жизненного дела. Такой выбор профессии, поднятый на уровень самоопределения человека, может осуществиться только в результате сложнейших процессов анализа как практических возможностей своей будущей деятельности, так и своих внутренних ресурсов — способностей, склонностей, знаний, навыков, характера. Он предполагает также умение принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения, отнесенного к сравнительно далекому будущему. Такой выбор профессии обязательно предполагает достаточно высокую ступень психического развития школьника и известный уровень его жизненной зрелости, в частности, наличие у него известного трудового и жизненного опыта.

Но выбор профессии может осуществляться и на основе совершенно иных психологических механизмов. Он может явиться реализацией непосредственных стремлений школьника, часто даже не связанных прямо с самой профессиональной деятельностью и не опосредствованных какими-либо другими соображениями и намерениями, имеющими место в случаях действительного выбора своего профессионального призвания. В частности, например, Ш. Бюллер на основе специального изучения этого вопроса утверждает, что половина мальчиков-подростков при выборе профессии руководствуется только одним стремлением — стать самостоятельными. Таким образом, выбор профессии в подростковом возрасте может

оказаться психологически даже и не выбором, а актом подражания товарищам, родителям или решением, принятым под непосредственным влиянием внешних обстоятельств или случайно возникшего интереса. Такого рода утверждение вполне закономерно, так как в психологии давно уже поставлен вопрос о том, что выбор профессии является процессом, имеющим свое развитие. Есть в психологической

369

литературе и некоторые материалы, свидетельствующие, что в период подросткового возраста задача выбора профессии, как правило, не выступает перед школьником как подлинная проблема, способная определить его помыслы, его переживания, характер его внутренней и внешней активности. Об этом свидетельствуют, например, некоторые материалы, собранные Н. И. Крыловым, о намерениях школьников, оканчивающих восьмые классы, относительно своей будущей профессии [96].

Данные, о которых идет речь, собирались автором перед самым окончанием VIII класса, т.е. именно в тот момент, когда перед школьниками практически стоял вопрос о том, что им делать дальше, вопрос, который они с необходимостью должны были для себя решить. Анализ полученных материалов показал, что подавляющее большинство учащихся этого возраста (примерно две трети всех опрошенных подростков), говоря о своих ближайших намерениях, думают так или иначе продолжать общее образование, откладывая выбор профессии на будущее время («После VIII класса думаю учиться в IX—X классах. А дальше не знаю»; «После VIII класса буду кончать среднюю школу, а там видно будет» и т.д.). Правда, одни из них хотят продолжать образование в средней школе, другие — предполагают работать и учиться в школе рабочей молодежи, однако смысл того и другого выбора один и тот же — продолжать образование, не намечая еще ни конкретной профессии, ни тем более своего дальнейшего жизненного пути.

Аналогичная картина получилась и в том случае, когда учащиеся отвечали на вопрос, как они представляют себе свое будущее через 3 года. И здесь подавляющее большинство школьников могли сказать только то, что они хотят учиться в вузе, но в вузе какого именно профиля, они ответить не могли. По этому поводу автор правильно заключает, что собранные им данные указывают на неопределенность намерений этих учащихся и что многие из них «...лишь мечтают о вузе, не отдавая себе отчета в своих склонностях и не имея перед собой сколько-нибудь осознанных перспектив» [96, стр. 19].

Так обстоит дело у тех школьников VIII класса, которые как бы отодвинули от себя задачу выбора профессии. Но даже и те учащиеся этого возраста, которые, казалось бы, решили для себя эту проблему, т.е. выбрали определенную

370

профессию, как оказывается при ближайшем рассмотрении, никакой проблемы не решали и подлинного выбора не делали. Согласно утверждению Н. И. Крылова,

немалый процент из них «...выбирает себе профессию, не руководствуясь при этом никакими соображениями, выбирает просто потому, что эту профессию выбрали их товарищи, или потому, что в определенный жизненный момент она «подвернулась на глаза» [96, стр. 27].

Совсем иначе психологически совершается выбор профессии у школьников, оканчивающих десятые — одиннадцатые классы. Для них это действительно выбор, к которому сознательно или неосознанно они готовились на протяжении периода обучения в старших классах. При этом, выбирая профессию, они, как правило, начинают учитывать реальное содержание той деятельности, которую им придется осуществлять, и те трудности, с которыми им при этом придется столкнуться1.

Таким образом, в старших классах мы имеем (конечно, в качестве типичного, а не общего явления) действительный акт самоопределения. Принятое школьником решение упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов и склонностей, так и от других многообразных мотивов, порождаемых всей ситуацией выбора. В этом случае даже очень сильные непосредственные стремления и склонности школьника могут не оказать решающего влияния на его выбор профессии: они могут находиться в подчиненном положении по отношению к сознательно принятому им намерению.

То, что сам выбор профессии проходит определенные этапы возрастного развития и что это развитие заключается в переходе от непосредственного, импульсивного принятия решения к подлинному выбору, основанному на взвешивании многих внешних и внутренних обстоятельств, подтверждается данными и других, ранее проведенных психологических исследований.

Рассмотрим в этом аспекте материалы, полученные

371

в исследовании мотивов учебной деятельности школьников, проводившемся автором совместно с Н. Г. Морозовой и Л. С. Славиной [26].

В этом исследовании вопрос о выборе профессии не был поставлен прямо, однако, изучая мотивы, побуждающие школьников учиться, мы должны были рассмотреть и вопрос о том, как школьники разных классов представляют свое будущее и в какой мере это представление о своей будущей профессиональной деятельности является для них действительным мотивом учения.

Анализируя материалы исследования, мы пришли к выводу, что какое-то представление о том, кем школьник хочет быть в будущем, появляется очень рано. Уже в третьих-пятых классах школы подавляющее большинство учащихся способны ответить на вопрос о том, кем они хотят быть, когда станут взрослыми. Однако характер тех «профессий», которые они называют, полное отсутствие представлений о конкретном содержании деятельности, связанной с названной ими профессией, и даже,

более того, полное отсутствие интереса к этой стороне дела свидетельствуют, что в данный период дети не столько выбирают будущую профессию, сколько воплощают в ней мечты о своем героическом будущем. Так, например, больше половины детей этого возраста хочет быть моряками, летчиками, танкистами, путешественниками; их привлекает, по-видимому, романтическая сторона этих профессий. Если бы исследование проводилось в настоящее время, то, несомненно, почти все они захотели бы быть космонавтами. О том, что выбор профессии в этом возрасте имеет указанное выше психологическое содержание, свидетельствует и то, что некоторые ученики называют сразу несколько по существу совершенно разных профессий, связанных между собой лишь общим для них героическим характером. В общем можно сказать, что учащиеся младших классов школы хотят летать по воздуху, плавать по морям, скакать на лошадях, но только не ходить по земле. В этом отношении данные, полученные в излагаемом исследовании, противоречат существующему в психологии взгляду, что известные профессиональные тенденции и склонности «вызревают» очень рано, задолго до подросткового возраста. Согласно этой точке зрения в играх детей, в их подражании взрослым уже обнаруживается и оформляется склонность к той или иной

372

профессиональной деятельности, представляющей собой воплощение каких-то, присущих данному ребенку естественных потребностей и стремлений или даже влечений, подавленных в детстве и нашедших в выборе профессии дорогу для своей сублимации.

В отличие от этого, полученные нами материалы свидетельствуют о том, что в выборе профессии в этот ранний период детского развития реализуются не столько индивидуальные влечения и склонности детей, сколько общие тенденции, характерные для всех детей данного возрастного этапа. Поэтому выбор будущей профессии у младших школьников может служить скорее показателем общих тенденций возрастного развития, чем показателем формирования у детей собственно профессиональных стремлений и склонностей.

В подростковом возрасте выявляется уже иное отношение к будущей профессии. Прежде всего обращает на себя внимание то, что многие ученики начинают отказываться от определенного ответа на этот вопрос («Я еще не знаю»; «Будущее рисуется мне смутно, как в тумане» и т. п.). По-видимому, они еще не могут отдать себе отчета ни в своих собственных склонностях и возможностях, ни представить себе те конкретные обстоятельства, в которых будет складываться их жизнь. В связи с этим, по-видимому, стоит тот факт, что подростки, с одной стороны, почти перестают «выбирать» себе такие конкретные, героические профессии, как профессии моряка, летчика, танкиста, с другой — иногда начинают указывать целую область деятельности, в которой они хотели бы работать в будущем, причем эта область часто

бывает непосредственно связана с содержанием их учебных интересов или с той практической деятельностью, с которой они сталкиваются в своем опыте.

Такая незрелость в развитии самих профессиональных устремлений подростков или, иначе говоря, такая психологическая неподготовленность учащихся к выбору профессии и обусловливает, по-видимому, тот факт, что практическая задача выбора своего дальнейшего пути оказывается психологически не задачей выбора, а действием, непосредственно осуществляющимся, как правило, под влиянием случайных обстоятельств.

Приведем данные из нашего исследования мотивов учебной деятельности школьников, показывающие принципиально

373

иной характер выбора профессии в старших классах школы. Здесь характерно уже само количество школьников, которые указывают точно, какую именно профессию они избирают. Если в восьмых классах такие школьники составляют приблизительно четвертую часть всех опрошенных подростков, то в десятых классах их значительно больше половины. Это подтверждается и материалами более поздних исследований. Например, по неопубликованным еще данным Н. И. Крылова, 84% школьников X класса точно указывают свою будущую профессию. Однако показательными для психологической характеристики самого выбора являются здесь не только те учащиеся, которые выбрали профессию, но и те, которые ее еще не выбрали. Эти школьники мучаются вопросом выбора, ведут по этому поводу разговоры как со сверстниками, так и с окружающими взрослыми, жалуются на то, что школа еще мало помогает им в решении этого вопроса.

Согласно нашим данным, некоторые учащиеся в старших классах школы начинают серьезно задумываться над вопросом, смогут ли они работать в той области, которую они для себя избирают. В поисках ответа на этот вопрос они начинают интересоваться проблемами психологии способностей, склонностей и т. п. При исследовании мотивов учебной деятельности школьников мы столкнулись с очень знаменательным в этом отношении фактом. В школе, где проводился эксперимент, к нам обратилась целая группа учащихся X класса со следующими вопросами: «Может ли человек проявлять интерес к той деятельности, к которой он не способен, и, наоборот, не стремиться к тому, что явно соответствует его возможностям?; «Как можно определить способность человека к той или иной деятельности?» [26, стр. 88—89]. Такого рода размышления с убедительностью показывают, что в старшем школьном возрасте учащиеся, выбирая свой жизненный путь, не идут прямо по линии своих непосредственных интересов и склонностей, но стремятся решить указанный вопрос, взвешивая все, в том числе и свои возможности. При этом они считают нужным для правильного выбора подчинить в случае необходимости свои непосредственные интересы рациональному выбору. Таким образом, в основе выбора профессии лежат

здесь сложные опосредствованные потребности.

374

То, что выбор профессии встает перед старшими школьниками как задача первостепенной жизненной важности, и то, что они благодаря достигнутому к этому времени уровню психического развития решают ее как задачу выбора своего дальнейшего жизненного пути, создает своеобразную социальную ситуацию развития, которая отличает старший школьный возраст от всех других школьных возрастов. При этом следует подчеркнуть, что указанная задача возникает не в конце старшего школьного возраста вместе с окончанием школы, а стоит на протяжении всего периода развития в этом возрасте. Эта позиция усиливается тем, что задача определить свой дальнейший жизненный путь часто практически возникает перед учащимися уже в VIII классе. Следовательно, переходя в IX класс, многие из них лишь дают себе отсрочку в решении этой задачи, и это обстоятельство обусловливает то, что выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития старших школьников, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию.

2. Характеристика внутренней позиции старших школьников. Принципиальное отличие внутренней позиции старшего школьника от внутренней позиции подростка заключается прежде всего в том, что школьники старших классов — это люди, обращенные в будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение, становится для них тем аффективным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться и вся их деятельность, и все их интересы. Это с большой отчетливостью было показано в нашем исследовании мотивов учебной деятельности школьников. Учение и все то, что связано со школой, составляет главное содержание жизни учащихся на протяжении всего периода школьного обучения. Поэтому на отношении к учению и школе особенно выпукло вырисовывается то новое, что возникло в позиции старшего школьника по сравнению с подростком.

Возьмем с этой точки зрения некоторые данные экспериментальных бесед о школе, проводившихся нами в исследовании мотивов учебной деятельности с учащимися всех возрастов.

375

Разница позиций, с которых подходят к школе подростки и старшие школьники, выявляется здесь даже в простом описании школы, которое дают учащиеся того и другого возраста, а также в их определении того, что такое школа. Описания подростков являются ярким свидетельством того, что они полностью поглощены жизнью школы, ее интересами и заботами, ее радостями и печалями. Они как бы находятся внутри школьной ситуации и с этой позиции описывают школу и определяют ее назначение. «Школа, — говорит один из учеников VI класса, — это дом, где мы учимся, где учителя, которых мы любим или не любим, где интересно, иногда и скучно,

но школа — это школа!».

Совсем иначе звучат ответы старших школьников. Они начинают смотреть на школу прежде всего как на учреждение, подготавливающее их к жизни, к труду. Так, ученик X класса отвечает: «Наша школа такая же, как и все остальные. Это учебное заведение, где дают знания и воспитывают из нас культурных людей». Во всех описаниях школы и в беседах о ней ясно отражается стремление учеников старших классов выйти за пределы школы и посмотреть на нее с позиции будущего [26, стр. 85].

Интересны с этой точки зрения ответы учащихся на вопрос о том, хотели бы они учиться в другой школе. Оказывается, подростки до такой степени входят в жизнь своего коллектива, привыкают к своим учителям и товарищам, настолько поглощены тем содержанием деятельности, в которой принимают участие в своей школе, что не хотят переменить школу даже в том случае, если новая школа является для них во многих отношениях лучше и удобнее. Как бы ни критиковал подросток свою школу, сколько бы он ни выражал недовольства в отношении отдельных сторон школьной жизни, он все же всегда хочет остаться в своей школе, со своим коллективом, со своими учителями. Многие предпочитают изменить положение вещей в своей школе, а не сменить ее на лучшую [26, стр. 28]. Совсем иначе подходят к этому вопросу старшие школьники. Несмотря на сохраняющуюся непосредственную привязанность к своей школе, они готовы даже сменить ее, если в другой школе будут лучшие возможности подготовиться к будущей деятельности.

На вопрос — зачем ты учишься? — подростки часто теряются, отвечают вопросом на вопрос: «Как это — для

376

чего учусь? А как можно не учиться? А что же делать, если не учиться?» и т.д.; старшие же школьники и здесь прежде всего подходят к ответу с точки зрения будущего: «Ну, как это — зачем учиться? Кто не учится, тот совсем не человек. Получишь образование и будешь настоящим человеком. Я, например, буду строителем: строить и создавать новые здания — это польза для всех».

Очень интересны в этом контексте данные, характеризующие различное соотношение между учебными интересами и выбором профессии, существующее в разных школьных возрастах. В подростковом возрасте, так же как и в младших классах школы, мы очень часто наблюдаем вообще отсутствие какой-либо связи между обоими указанными процессами. Ученик может с увлечением заниматься гуманитарными предметами, но намечать себе профессию, требующую серьезных знаний в области математики и физики; он может выбрать себе профессию врача и не любить в школе естествознания. Особенно остро такое расхождение было нами выявлено в одной из школ-интернатов Москвы, в которой почти половина учащихся VIII класса накануне выпуска из интерната высказали свои намерения относительно будущей профессии без

всякого учета своих учебных интересов и своих успехов в учебных занятиях, имеющих непосредственное отношение к выбранной профессии. Правда, не всегда в подростковом возрасте существует расхождение между учебными интересами и выбором профессии. У некоторых подростков, наметивших свою будущую профессию, этого расхождения уже нет. Выбирая себе ту или иную профессию, учащиеся исходят из имеющихся у них учебных интересов или из того, что усвоение некоторых учебных предметов дается особенно легко. Кроме того, как показывают материалы, собранные К. А. Арискиной под руководством Л. В. Благонадежиной, связь между учебными интересами и выбором профессии может возникнуть и под влиянием практической деятельности подростков, которая требует знаний, получаемых ими при изучении соответствующего учебного предмета (например, выполнение функций химика-лаборанта вызывает интерес к химии, конструкторские работы — к знаниям по физике и т. п.) [8].

В старшем школьном возрасте связь между учебными и профессиональными интересами становится постоянной

377

и прочной. Согласно данным, приведенным в статье Л. В. Благонадежиной [11], выбор профессии в этом возрасте имеет важнейшее значение для формирования интереса к учебным предметам. Более того, по данным М. А. Хомутовой [192], выбор профессии оказывает влияние не только на возникновение интереса к соответствующим школьным знаниям, но и на его характер; он вызывает, например, интерес старших школьников к тому, как добываются знания, как устанавливаются те или иные факты и закономерности.

Таким образом, в старшем школьном возрасте по сравнению с подростковым изменяется характер зависимости между выбором профессии и учебными интересами учащихся. Подростки (у которых существует связь между тем и другим), выбирая себе профессию, как правило, исходят из имеющихся у них учебных интересов. В отличие от этого старшие школьники, напротив, начинают интересоваться теми учебными предметами, которые им нужны в связи с выбранной профессией. Данные исследований с удивительной наглядностью показывают, куда направлены взоры учеников среднего и старшего школьного возраста: если первые смотрят в будущее с позиции настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиции будущего.

Можно привлечь большое количество и другого материала, свидетельствующего об этой особой позиции старшего школьника и о том, как его устремленность в будущее влияет на его восприятие и отношение ко всему окружающему. В частности, в нашем исследовании мотивов учебной деятельности специфические черты в позиции старшего школьника были показаны на особенностях восприятия и отношении учащихся этого возраста к различным сторонам школьной жизни. Особенно показательными являются материалы, раскрывающие отношение учащихся к отметке как мотиву их учебной

деятельности [25]. Отчетливость полученных материалов объясняется природой самой отметки. С одной стороны, она отражает уровень знаний ученика, дает им оценку и, таким образом, может выступать для школьника как показатель его достижений в учении и его возможностей. С другой стороны — она воплощает в себе общественное мнение и таким образом определяет позицию ученика в коллективе. Следовательно, в зависимости от того, какая система

378

мотивов является для учащихся доминирующей, тот или иной смысл отметки выступает для них на первый план, и отметка начинает побуждать учебную деятельность учащихся либо по одному, либо по другому основанию. Поэтому отношение учащихся к отметке и является той лакмусовой бумажкой, по которой мы можем определить характерные особенности позиции школьника.

Действительно, согласно материалам исследования, смысл отметки меняется для школьников на протяжении всего периода школьного обучения и находится в прямой связи с возрастными изменениями в общей мотивации учения.

Судя по ответам учащихся, мотивы, связанные со стремлением через отметку завоевать определенное положение в коллективе (типичные для подростков), в старших классах отходят на второй план. Здесь отметка начинает кристаллизовать в себе стремление учащихся к знаниям, к их оценке со стороны учителя, так как последняя дает им уверенность в себе и облегчает поступление в вуз.

Еще более показательными в этом отношении являются ответы учащихся, свидетельствующие о том, что отметка как непосредственно побуждающий мотив учения, имевший решающее значение в подростковом возрасте, в старших классах в значительной степени утрачивает свою побудительную силу. Благодаря тому смыслу, который в этом возрасте приобретают знания (в значительной степени обеспечивающие будущее ученика), само стремление к знаниям становится для школьников непосредственно побуждающим мотивом. («Я уже потерял самолюбие в отметках...», «...для меня важнее знания, чем хорошие отметки, и я никогда не стараюсь исправить «четверку» на «пятерку», если хорошо знаю предмет» и т. п.).

Но о таком изменении смысла и функции отметки как мотива учебной деятельности школьников свидетельствуют не только их ответы. В старших классах мы уже почти не встречаем той своеобразной «скачущей кривой» отметок, которую мы обнаружили в средних классах школы и которая объясняется тем, что многие подростки добросовестно готовят уроки лишь в тех случаях, когда согласно их расчетам учитель может их спросить или когда проводятся экзамены, контрольные. Нет в старших классах

379

и той типичной для подростков фетишизации отметки, выражающейся в стремлении учащихся любыми средствами «заработать» хорошую отметку. У старших

школьников, напротив, «четверка» или «пятерка», полученная не по заслугам, часто вызывает неприятные переживания [25].

Мотивы, связанные с будущим ученика (с необходимостью получить образование, добиться необходимых знаний), становятся теперь не только доминирующими, но и непосредственно побуждающими учебную деятельность учащихся.

В связи с этим остановимся на ответах, даваемых школьниками на вопросы: хотели бы они увеличить каникулы, праздники, пропустить школу и т. п.

В средних классах школы значительное число учащихся (около половины) высказывают большое желание увеличить школьные каникулы. В старших классах таких учащихся очень мало — всего 16%. Возникает вопрос: почему старшие школьники отказываются от такой непосредственно очень притягательной возможности? Ведь они устают от школы не менее чем подростки, и для них перспектива отдохнуть, погулять не менее заманчива. Здесь могут иметь место лишь два решения вопроса: либо в старших классах учение стало настолько непосредственно интересным для школьников, что им больше хочется учиться, чем заниматься любым другим делом, либо сознание необходимости учения для обеспечения своего будущего становится настолько доминирующим, что оно интегрирует и подчиняет себе всю остальную систему мотивов поведения и само выступает как непосредственный побудитель учебной деятельности школьников. Аргументация, которую приводят учащиеся, убеждает нас в последнем. Вот типичный пример такой аргументации: «Хотел бы я увеличить каникулы? Не знаю... Это палка о двух концах: удлинить хорошо, но это удлинит учение. Мне хочется скорее кончить школу и начать самостоятельную работу».

Та же самая закономерность проявляется и в отношении старших школьников к пропуску уроков в школе. В средних классах учащиеся очень охотно идут на то, чтобы урок или занятия на протяжении всего учебного дня оказались по тем или иным причинам отмененными (санитарный день в школе, экскурсия, сильный мороз

380

и т. п.). Однако самому ученику в одиночку пропускать занятия не хочется. В этих случаях он чувствует себя неуютно, каким-то неприкаянным, оторванным от всех, выбитым из колеи. Совсем иначе обстоит дело в старшем школьном возрасте. Здесь ученики, напротив, готовы иногда в одиночку пропустить занятие, но категорически против того, чтобы срывались занятия у всего класса («Нет уж, лучше пусть не срывается урок, а то программа серьезная, большая ... все это затягивает срок обучения»).

На основании всех этих материалов мы подсчитали в каждом классе количество тех учащихся, у которых их отношение к различным сторонам школьной жизни и учению определялось мотивами будущего. Выяснилось, что от I до III класса таких

школьников вообще нет; в четвертых-пятых классах их оказалось всего 5%; в шестых-седьмых — 20% и, наконец, в девятых-десятых — 58%.

Итак, заканчивая изложение этого раздела, посвященного анализу социальной ситуации развития в старшем школьном возрасте, а следовательно, и выяснению основной жизненной позиции учащихся старших классов (с которой связана и основная направленность их интересов и стремлений), необходимо еще раз подчеркнуть, что выбор будущего пути, потребность в нахождении своего места в труде, в обществе, в жизни составляют для школьников этого возраста подлинный акт самоопределения, в свете которого только и можно понять все особенности данного возраста. Конечно, мы прекрасно понимаем, что проблемы самоопределения, поиска цели и смысла своего существования отнюдь не заканчиваются в старшем школьном возрасте. Эта проблема продолжает волновать людей на протяжении всего юношеского возраста; однако в старшем школьном возрасте она впервые возникает как актуальная и поэтому начинает играть роль важнейшего фактора психического развития.

3. Формирование мировоззрения в старшем школьном возрасте и его влияние на познавательную деятельность школьника. Рассматривая становление личности старшего школьника, необходимо остановиться еще на одном процессе, составляющем одновременно и важнейшее условие и содержание развития в этом возрасте. Мы имеем в виду формирование у старших

381

школьников мировоззрения, т.е. выработку своих собственных взглядов в области науки, общественной жизни, политики и морали.

Этот процесс подготовлен всем предшествующим психическим развитием школьника и, в частности, становлением в подростковом возрасте мышления в понятиях.

В связи с образованием понятий, указывает Л. С. Выготский, происходит перестройка всего содержания мышления школьника; оно направляется на новые стороны и области действительности, которые были недоступны ребенку раньше. «Познание в истинном смысле слова, — говорит он, — наука, искусство, различные сферы культурной жизни могут быть адекватно усвоены только в понятиях», «Целый мир глубоких связей, лежащих за внешней видимостью явлений, мир сложных взаимоотношений и отношений внутри каждой сферы действительности и между ее отдельными сферами раскрывается только перед тем, кто подходит к нему с ключом понятия» [46, стр. 293].

Таким образом, овладение в средних классах школы понятийными формами мышления подготовило тот интеллектуальный инструмент, то средство, которое необходимо для того, чтобы в старшем школьном возрасте стало возможным формирование мировоззрения. С другой стороны, как мы уже говорили, в подростковом возрасте у школьников формируется стремление к выработке самостоятельных

взглядов и суждений как об окружающем, так и о самом себе, а также умение действовать на основе сознательно принятых решений. Правда, этот уровень развития мотивации подростка и связанная с ней система отношений к действительности и к своему Я имеют еще неустойчивый характер. Тем не менее все это является также важнейшей предпосылкой для формирования мировоззрения в старшем школьном возрасте. Однако ни мышление в понятиях, ни указанный уровень развития мотивации подростка сами по себе еще не могли бы привести к формированию мировоззрения на следующей ступени возрастного развития. Решающий толчок этот процесс получает в результате позиции, занимаемой старшими школьниками, позиции, связанной с необходимостью самоопределения. У школьников этого возраста возникает потребность разобраться в окружающем и в самом себе, найти смысл происходящего и своего собственного

382

существования. Но, будучи тесно связанным с потребностями самоопределения, процесс формирования мировоззрения, как это будет показано в последующем изложении, далеко выходит за пределы «обслуживания» этих потребностей, приобретая самостоятельное значение и оказывая решающее влияние на все психическое развитие старшего школьника.

На факт формирования мировоззрения в период старшего школьного возраста указывают буквально все психологи и педагоги, изучавшие этот возраст. Но пока еще мы не имеем достаточно полного анализа того, что представляет собой этот процесс со стороны психологической и какое значение он имеет для развития личности в этом возрасте.

Прежде всего возникает вопрос, что (помимо внутренней потребности самоопределения) способствует в старшем школьном возрасте активизации этого процесса.

Здесь следует обратиться к учебной деятельности учащихся и к содержанию тех знаний, которые они получают в старших классах школы.

Не претендуя на исчерпывающий анализ этого вопроса, необходимо все же отметить, что в старших классах учащиеся переходят от усвоения конкретных научных закономерностей данной учебной дисциплины к усвоению ее теоретических, методологических основ. Так, например, от литературного чтения они переходят к изучению систематического курса теории и истории литературы; от более частных естественнонаучных знаний — к изучению более общих законов биологического развития в курсе дарвинизма и т.д. Для построения мировоззрения большое значение имеет и преподавание психологии, которое, к сожалению, в настоящее время ведется лишь в некоторых школах и в большинстве случаев факультативно. А между тем психология, раскрывая перед учащимися закономерный характер психических процессов, способствует выработке у них диалектико-материалистических взглядов и

убеждений. Кроме того, она помогает школьникам разобраться в окружающих людях и в своих собственных переживаниях, помогает анализировать и оценивать моральную сторону поступков, что имеет для учащихся этого возраста особое значение.

Усвоение основ общественных и политических знаний в курсе обществоведения еще более непосредственно влияет

383

на формирование мировоззрения учащихся, так как данная учебная дисциплина обобщает и приводит в систему их взгляды на природу и общество и учит школьников рассматривать любой факт действительности, любое явление в контексте тех общих закономерностей, в который они включены.

Важнейшее значение для формирования мировоззрения в старших классах школы имеет и такой предмет, как общие основы современного производства, в котором учащиеся знакомятся с основными научными принципами организации производственного процесса. Этот предмет требует от учащихся не только знания и понимания общих законов изучаемых ими научных дисциплин (например, физика), но и умения видеть возможность их использования в технике, в производстве. Такого рода связь науки с жизнью имеет решающее значение и для характера усвоения самих научных знаний и для их роли в формировании мировоззрения учащихся.

Очень характерным для учебного процесса в старших классах школы является также и то, что знания, получаемые в области одного учебного предмета, приводятся в связь с другими знаниями, создавая таким образом систему знаний. Например, связь знаний, получаемых при изучении основ производства, со знаниями по физике и химии; связь исторических знаний со знаниями в области географии, литературы и т.д. Такого рода взаимосвязь различных областей научного знания создает почву для овладения самыми общими законами и способствует тому, что ранее фрагментарные представления начинают складываться у школьников в общую картину мира. А это и есть начало формирования их мировоззрения.

Формирование мировоззрения, связанное в единый узел с потребностью самоопределения, порождает определенную направленность личности старшего школьника и накладывает печать на все психические процессы и функции в этом возрасте.

Мы уже говорили, что рассмотренные сами по себе познавательные психические процессы старшего школьника не обнаруживают заметного качественного сдвига по сравнению с успехами, достигнутыми в этом отношении в подростковом возрасте. Уже у подростка в качестве основного новообразования возникло мышление в понятиях, категориальные формы восприятия, логическая память,

384

дискурсивное мышление. Таким образом, нет ни одной интеллектуальной операции в познавательной деятельности старшего школьника, которой не было бы у

подростка. И тем не менее эта деятельность, рассмотренная как деятельность личности, с учетом функции, которую она выполняет в удовлетворении основных потребностей возраста, обнаруживает свою особую, качественно иную характеристику.

В отличие от подростка, который в значительной степени обращен на познание самого себя, своих переживаний, в отличие от младшего школьника, который целиком поглощен вниманием к внешнему миру, учащиеся старших классов школы стремятся познать этот внешний мир в целях нахождения в нем своего места, а также для того, чтобы получить опору для формирующихся у них взглядов и убеждений. Таким образом, старшие школьники, так же как и младшие, обращены вовне, но они не просто познают окружающее, а вырабатывают о нем свою собственную точку зрения. Эта общая мотивационная направленность учащихся старшего школьного возраста и создает своеобразие их познавательной деятельности.

К сожалению, и у нас и за рубежом собрано очень мало научно достоверных фактов, характеризующих интеллектуальную сферу школьников старших классов. Однако существует довольно много наблюдений, приводимых различными авторами, но совпадающих между собой и поэтому позволяющих опираться на них в процессе изложения.

Прежде всего и психологи и педагоги (Ю. А. Самарин, Н. Д. Левитов, М. М. Рубинштейн, Т.Е. Конникова, О. Кро, Э. Штерн, Э. Шпрангер и др.) отмечают интерес старших школьников к решению самых общих познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности.

Если подросток, встретившись с новым для него явлением, хочет понять это явление, узнать, что оно собой представляет, то учащихся старших классов, кроме этого, интересует, что известно науке о данном явлении. И если в науке имеются разные точки зрения, старшие школьники стремятся разобраться в этих точках зрения и составить об интересующем их явлении свое собственное мнение. «Старшие школьники всегда хотят установить истину», — говорит Т.Е. Конникова. В своих лекциях по

385

педагогике она отмечает, что учащиеся этого возраста редко слушают учителя равнодушно. Они либо вообще перестают слушать, если им кажется занятие неинтересным, либо слушают пристрастно, эмоционально, напряженно. Часто, говорит она, то один, то другой ученик хватается за перо, так как ему показалось, что то, что сообщил учитель, «замкнуло» его собственные рассуждения. И, напротив, многие учащиеся отказываются вести запись урока, аргументируя это тем, что «не хочется разбивать впечатление», или тем, что «этого и так нельзя забыть!»

Таким образом, в старших классах мышление учащихся приобретает личностный эмоциональный характер.

Юношеское мышление, отвечает Н. Д. Левитов, полно страстности, увлечения,

энтузиазма. Он приводит в своей книге [101, стр. 384] слова В. И. Ленина, которые ученица X класса взяла в качестве эпиграфа к своему дневнику: «Без «человеческих эмоций» никогда не бывало, нет и быть не может человеческого искания истины».

Многие авторы отмечают, что в юношеском возрасте развивается повышенный интерес к художественной литературе. Но и здесь обнаруживается все та же тенденция: они не просто читают книги, они выписывают из них «любимые мысли», делают пометки на полях и свои замечания: «Вот это правильно»; «Так я и думал» и т. п. [101, стр. 258].

Страстность мышления, направленного на уяснение своих взглядов, особенно остро проявляется в спорах. Старший школьник большой спорщик, но, в отличие от подростка, для которого спор был средством овладения системой аргументов и доказательств, упражнением в новых для него способах дискурсивного мышления, учащиеся старшего школьного возраста заинтересованы в отстаивании своих взглядов, в утверждении своей мысли. Логика — это средство, а не самоцель для юноши.

Все особенности интеллектуальной деятельности в старшем школьном возрасте, указанные вышеупомянутыми авторами, как бы сведены вместе в описании Э. Штерна. Характеризуя второй период подросткового возраста (по Э. Штерну — 16 лет и выше), он пишет: «Здесь начинает пробуждаться также и теоретическое сознание. В то время как раньше приобретались знания из разрозненных, отдельных областей, не связанных между

386

собой и более или менее лишенных всякого отношения друг к другу, в то время как прежде «изучались» отдельные моменты... теперь (т.е. в юношеском возрасте. — Л. Б.) возникают серьезные усилия связать вместе разрозненные единичные факты, познать их и добиться истины... Пренебрегая всеми частностями, подросток1 хочет создать себе картину мира. Правда, это искание не является чисто объективным, а проникнуто порывами чувства и воли, которые легко извращают истину... Этот интерес к познанию... обращается, с одной стороны, на внешний мир объектов и фактов, с другой стороны, также и на собственное «я»... Подросток охотно спорит, он хочет объяснить себе самые трудные проблемы» [198, стр. 83—84].

Очень интересные материалы о мышлении старшего школьника приводит в своей работе О. Кро [93]. Опираясь на данные, полученные другими психологами, в том числе и его собственными учениками, он также подчеркивает глубокую «гармоническую связь» между интеллектуальной сферой учащихся юношеского возраста и их направленностью на «выработку самостоятельной и сообразной индивидуальности ориентации в значимых ценностях».

Итак, мы можем отметить, что в старшем школьном возрасте интеллектуальная деятельность учащихся приобретает особую аффективную окраску, связанную с самоопределением старшего школьника и его стремлением к выработке своего

мировоззрения. Именно это аффективное стремление, а не интеллектуальные операции сами по себе создают своеобразие мышления в старшем школьном возрасте.

4. Влияние мировоззрения на самосознание и мироощущение старших школьников. Указывая на особенности мышления старшего школьника, мы все время подчеркивали его личный характер. Старший школьник хочет многое знать, понять, изучить, но он все это хочет сделать потому, что у него есть настоятельная потребность составить обо всем окружающем свое собственное

387

представление, утвердить свое личное миропонимание, мировоззрение.

Этот личный характер мышления старшего школьника связан с тем, что в этот период у него формируется не только обобщенное представление об окружающей действительности, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего Я, своей индивидуальности, своей личности.

И это понятно. Основное завоевание подросткового возраста — переход к мышлению в понятиях — открыло старшему школьнику возможность не только познать окружающий мир в его глубоких связях и отношениях, но и составить о себе обобщенное представление

На развитие в подростковом возрасте этого двустороннего процесса и на его завершение во второй фазе этого периода в свое время указывал Л. С. Выготский. «Выделение себя из окружающего мира, — говорил он, — развитие истинного отношения к среде возникают у ребенка постепенно путем ряда качественно отличных друг от друга ступеней в развитии сознания своей личности и ее единства, с одной стороны, и в развитии сознания действительности и ее единства, с другой стороны» [46, стр. 433]. Оба эти синтеза, возникающие в мышлении ребенка, он называл личностью и мировоззрением.

Анализируя психологические особенности подросткового возраста, мы указывали как на одно из основных новообразований этого периода на развитие нового уровня самосознания подростка. Именно в этот период, в подростковом возрасте, школьник начинает интересоваться своими переживаниями, личными качествами, своими возможностями, способностями, поступками; он впервые, как он сам говорит, начинает «думать о себе». Однако в подростковом возрасте, и на это мы также указывали, у него еще нет обобщенного и потому устойчивого и постоянного представления о себе. Он еще не умеет проанализировать, выделить и соотнести свои отдельные свойства, понять их взаимосвязь, отделить существенное в своем поведении и характере от случайного и несущественного. Отсюда и может быть понята неустойчивость и неуравновешенность подростка, которая то возносит его в его собственном мнении, то, напротив, заставляет сомневаться в себе, в своих возможностях. Любой случайный

акт поведения воспринимается им как основная черта характера и бросает его из одной крайности в другую.

Совсем иное происходит в юношеском возрасте. Мышление в понятиях, определяемое задачами, которые в этот период ставит перед школьниками жизнь, заставляет их систематизировать и обобщить свои представления о самом себе, разобраться в своих действиях и поступках, в своих побуждениях и переживаниях. Все процессы сравнения себя с другими, выделение сходного и отличного, понимания своих особенностей, своих возможностей и слабостей происходят теперь на ином, значительно более высоком уровне. Возникает более устойчивое и более или менее верное представление о своем Я, как о некотором индивидуальном целом, отличном от других людей. Возникает новая форма обобщенного самосознания.

Этот факт ведет к целому комплексу важнейших психологических следствий. Начнем с того, что обобщенный характер самосознания способствует становлению того процесса, о котором мы подробно говорили выше, а именно тому, что выбор своего дальнейшего жизненного пути перерастает в этом возрасте в проблему самоопределения; ведь с появлением устойчивого представления об особенностях своей личности возникает и потребность найти свое место в общем потоке жизни, который также в этот период начинает осмысливаться в отвлеченных философских категориях.

Что об этом говорится в психологии?

Прежде всего следует отметить, что нет ни одного психолога, занимавшегося этим возрастом, который не отмечал бы романтизма, свойственного юноше, его стремления решать свою судьбу в «мировом» масштабе, его тяги найти себя, свое предназначение в жизни, определить смысл своего существования. Однако указание на наличие этих особенностей не сопровождается, как правило, попыткой понять их источник. Исключение составляют биологически настроенные психологи, которые связывают указанные черты с фактом полового созревания. Одни считают при этом, что здесь имеет место подъем и стабилизация общего развития ребенка, наступающие после завершения «негативной фазы»; другие — вслед за фрейдовским учением — ищут объяснение в процессах сублимации, которые в юношеском возрасте в

389

связи с наступающей половой зрелостью имеют особенно интенсивный характер. Но в большинстве случаев психологи просто констатируют и описывают указанные особенности, считая их как бы имманентно присущими данному периоду развития.

Само собой разумеется, что нас не может удовлетворить ни отсутствие объяснения указанных особенностей возраста, ни попытка вывести их непосредственно из факта полового созревания. Нам думается, что своеобразная романтическая приподнятость, свойственная юношескому возрасту, так же как и философское умонастроение, является следствием определенной констелляции важнейших линий в

целостной ситуации развития, характеризующей этот возрастной период.

Наиболее существенный компонент этой ситуации развития заключается в особом характере связи юноши со средой, или, иначе говоря, в особом, глубоко опосредствованном влиянии, которое оказывает среда на психическое развитие в данном возрасте. В связи с этим остановимся кратко на тех принципиальных изменениях, которые претерпевает взаимодействие ребенка с окружающей действительностью в процессе онтогенеза.

Многие советские психологи, рассматривая процесс развития ребенка, указывали на постепенное расширение его среды. В свое время П. П. Блонский говорил даже, что вся история психического развития в детском возрасте может быть понята из этого расширения. Сначала материнская утроба, потом кроватка, потом детская комната, двор, улица, школа и т.д.

Нам хотелось бы внести корректив к этой по существу очень механистической схеме. Ведь в указанном представлении о развитии последнее рисуется как автоматический результат воздействий, поступающих извне, а богатство его содержания определяется той внешней средой, которая непосредственно окружает ребенка. Здесь полностью опущен внутренний процесс развития, роль и значение тех психологических образований, которые составляют в развитии вторую взаимодействующую сторону, т.е. всю систему имеющих здесь место опосредствований.

Как мы уже говорили, анализируя психологические особенности детей раннего возраста, в самом начале 2-го года жизни ребенок начинает в известной мере эмансипироваться

390

от непосредственных влияний среды, так как его поведение определяется уже не только наличной ситуацией, но и теми образами, представлениями и переживаниями, которые были раньше в его опыте и закрепились в тех или иных психологических образованиях.

В связи с появлением этого «второго среднего плана» все поведение ребенка принципиально изменяется: оно приобретает как бы спонтанный, активный характер: становится более самостоятельным и независимым, более устойчивым и целенаправленным. Само собой разумеется, что в дальнейшем этот второй, внутренний план продолжает развиваться — усложняется, стабилизируется и тем самым приобретает все возрастающий вес в психическом развитии ребенка.

Следовательно, не только расширение и изменение внешней материальной среды определяет историю психического развития в онтогенезе, как об этом писал П. П. Блонский. С возрастом происходит усложнение этого влияния за счет все большего и большего усложнения и развития указанного второго, внутреннего плана среды, который создает очень мощную систему внутренних побудителей, часто имеющих решающее значение в психическом развитии ребенка.

В подростковом возрасте (об этом мы также говорили в соответствующем месте) этот второй, внутренний план представляет собой сложную совокупность усвоенных подростком норм и правил общественного поведения, созданных им идеалов, выработанных оценок и самооценок некоторых собственных взглядов и убеждений; все это определяет и его поведение и его отношение к окружающему. Но в подростковом возрасте вся эта «внутренняя среда» не организована еще в целостную систему, является еще недостаточно обобщенной и устойчивой.

В старшем школьном возрасте этот опосредствующий внутренний план приобретает еще более сложный, качественно своеобразный характер.

Формирование в юношеском возрасте мировоззрения, т.е. обобщенного систематизированного представления о мире в целом, о его законах и требованиях, безгранично расширяет ту среду, в которой живет юноша. Здесь «вторая среда» уже не отдельный образ или представление и не совокупность усвоенных норм и правил поведения, а обобщенная и систематизированная картина мира.

391

в котором юноша хочет быть гражданином. Вместе с тем именно в этот период возникает и обобщенное представление о личности человека и о себе самом. Естественно, что в юношеском возрасте возникает потребность слить все это в единую смысловую систему, и тем самым найти и определить смысл своего собственного существования. Таким образом, специфика данного этапа возрастного развития заключается в том, что юноша в идеальном плане выходит далеко за рамки не только актуально данной конкретной ситуации, но и окружающей его материальной и общественной среды и начинает мыслить и переживать себя как «гражданина мира».

Отсюда становится понятным романтизм юности, ее приподнятость, ее «метафизическая установка» (Э. Штерн). Очень интересным нам представляется тот факт, что такая «возвышенная философская установка» признается характерной для юности всеми психологами независимо от того, в какой социально-экономической системе они живут. Конечно, конкретное содержание этих философских установок, содержание того, к чему стремится юноша, может быть глубоко различным у юношей в разные эпохи и принадлежащим к разным слоям общества. Одни могут склоняться к идеалистическому пониманию мира, богоискательству, другие будут направлены на борьбу с классовой несправедливостью и на построение нового общества, третьи будут видеть свое назначение в расовом, национальном или личном господстве, но психологический смысл закономерно возникающей в этот период романтической и философской установки остается.

О том, что философская направленность личности и потребность разобраться в смысле жизни и человеческом предназначении свойственна юношам, принадлежащим к самым различным слоям общества, свидетельствуют данные опроса, проводившегося многими зарубежными психологами.

Г. Гермес еще в 20-х годах нашего столетия поставил своей задачей изучить «конкретно-историческую структуру переживаний» и их «материальную обусловленность» у немецких юношей [50].

Он задавал юношам от 16 до 20 лет вопросы о смысле жизни и их собственного существования. С этими вопросами он обращался и к подросткам-служащим, и к рабочим-подросткам, и к безработным. В результате он получил

392

очень показательные с точки зрения проводимой нами мысли данные.

Оказалось, что ответы всех указанных категорий подростков очень различные по своему эмоциональному тону и по своему конкретному (так сказать, «предметному») содержанию, все же постоянно сохраняют основную философскую, мировоззренческую направленность. По этому поводу Гермес замечает, что взоры всех подростков направляются преимущественно на человечество в целом, чувства имеют общественно устремленный характер и только в единичных случаях звучат нотки индивидуализма.

Если обратиться к современным данным массового обследования общей направленности личности, особенностей умонастроения и самоопределения молодежи, собранным как у нас Институтом общественных отношений [74], так и в очень большом количестве за рубежом, то мы увидим еще раз подтверждение нашей главной мысли, а именно: несмотря на совершенно различное конкретное содержание высказываний, принадлежащих молодежи разных стран и разных слоев общества, все они отличаются все тем же стремлением понять жизнь, ее смысл и найти в этой жизни свое собственное место. И даже среди «золотой молодежи», среди так называемых «рассерженных молодых людей», «пессимистов», «стиляг» и пр., идеалом которых часто является наиболее совершенная и модная марка автомобиля, существует все то же стремление возвысить свои желания, пусть даже весьма низкого пошиба, до всеобщего принципа, и утвердить свои взгляды в виде особой жизненной философии.

Наличием у молодежи указанного стремления может быть объяснено и то, какой массовый характер приобрело среди немецких юношей и девушек фашистское мировоззрение. Часто ошибочно думают, что воспитание в юношеском возрасте национал-социалистской идеологии и психологии заключалось якобы в «развязывании», в «высвобождении» у молодежи примитивных «звериных» влечений и инстинктов. Это в корне ошибочное представление, ничего общего не имеющее с подлинным диалектико-материалистическим пониманием закономерностей психического развития. Никаких «тлеющих» в человеке «звериных» инстинктов нет, и потому они не могут ни «высвобождаться», ни «развязываться»; да и какие это

393

«звериные» инстинкты, когда человек находит удовлетворение в том, чтобы мучить и убивать другого человека. Нет, фашистская идеология и психология прививалась юношам в соответствии с их возрастными особенностями «сверху», через

извращение идеала, через «романтику» жестокости и убийства. Об этом мы находим интересные свидетельства в мемуарах И. Эренбурга. «Я помнил, — пишет он, — некоторые разговоры с пленными, дневники, которые поражали не только жестокостью, но и культом силы, смерти, помесью вульгарного ницшеанства и воскресших суеверий». «В Растенбурге, — пишет он несколько дальше, — я нашел школьную тетрадку, какой-то мальчик написал: «Клянусь быть вервольфом и убивать русских» [203]. Эренбург заинтересовался тем, что означает слово «вервольф», и толковый словарь дал ему пояснение: «В древних германских сагах вервольф обладает сверхъестественной силой, он облачен в волчью шкуру, живет в дубовых лесах и нападает на людей, уничтожая все живое». Так, самые низменные, изуверские, жестокие поступки культивировались у молодежи через зловещую фашистскую романтику.

В заключение этого параграфа нам хотелось бы обратить внимание еще на одну особенность философских исканий и исканий своей «миссии» в юношеском возрасте, а именно, на их крайне общий, неконкретный характер. Учащиеся этого возраста хотят «приносить пользу», «способствовать совершенствованию», «быть полезным членом общества» и т.д. и т. п. При этом часто такого рода абстрактное «самоопределение» ничего общего не имеет с очень разумным, иногда даже расчетливым выбором профессии.

На такую двуплановость самоопределения: через деловой выбор профессии и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования, указывают многие авторы. Об этом говорил в уже приводившемся нами исследовании Гермес, об этом же свидетельствуют и данные М. М. Рубинштейна [148]. Мы упоминаем здесь именно этих авторов потому, что, в отличие от других, их высказывания основаны не на житейских наблюдениях и домыслах, а опираются на довольно значительный, собранный ими самими материал ретроспективных самонаблюдений. Конечно, нельзя считать его научно полностью доброкачественным, но все же это — реальный

материал, самоотчет довольно значительного количества молодых людей.

Нам представляется психологически достоверной и интересной эта черта раздвоенности в самоопределении старших школьников. Отрыв абстрактных исканий от реального жизненного плана является, по-видимому, следствием двух обстоятельств. Оно, безусловно, связано с особенностями развития абстрактного мышления в этом возрасте, которое характеризуется отсутствием умения рассмотреть общее положение в свете соответствующих конкретных данных, т.е. с трудностями конкретизации общих положений. Но, конечно, не это является главной причиной; это скорее предпосылка, позволяющая понять возможность существования у юноши указанной двуплановости перспектив. Главная же причина заключается в том, что в старшем школьном возрасте

лишь начинает формироваться этот теоретический, философский контекст его мироощущения, его «отрыв» от реального плана взаимоотношений с окружающим и переход в план «идеальной среды». Самоопределение юноши и несет на себе черты этого становления. К концу юношеского возраста, к наступлению зрелости эта двуплановость ликвидируется. Однако психологическая сторона этого процесса никем и нигде еще не была прослежена.

5. Мировоззрение и особенности морального сознания в старшем школьном возрасте. В период старшего школьного возраста происходят качественно новые сдвиги и в развитии морального сознания школьников. На этот факт указывал уже П. П. Блонский. Он говорил, что именно в юношеском возрасте складывается классовая психология, создаются классовые идеалы и классовая мораль.

Об усвоении содержания и форм общественного сознания, происходящем в юношеском возрасте, говорили и многие немецкие психологи (Э. Шпрангер, Э. Штерн, О. Тумлирц, Г. Гермес, Л. Кольберг и др.), занимавшихся построением психологических теорий формирования личности ребенка. При этом Э. Шпрангер считал именно это «врастание» в «объективный», общественный дух эпохи основополагающим моментом в формировании «духовной структуры», т.е. психологии личности, в юношеском возрасте.

395

О качественно новой ступени в развитии морального сознания «во второй фазе подросткового возраста» говорил также и Л. С. Выготский. Однако причину этого факта все названные авторы видели в разном.

Немецкие психологи во главе с Э. Шпрангером решали этот вопрос в идеалистическом плане. Они считали, что здесь имеет место лишь развертывание законов, имманентно присущих самому психическому развитию: у юношей возникает свойственная этому возрасту установка, которая и приводит их к усвоению общественной идеологии, культуры и морали.

Л. С. Выготский в соответствии со своей общей психологической концепцией видел причину качественного сдвига в моральном сознании юноши в достаточно полном развитии к этому времени мышления в понятиях. Ход его рассуждений заключался в следующем: формирование мышления в понятиях делает для младшего подростка доступным овладение новым содержанием, в частности овладение общественным сознанием, классовой идеологией и культурой. Это овладение и осуществляется в более старшем возрасте. Иначе говоря, в «первой фазе подросткового возраста» как бы подготавливается инструмент, делающий возможным переход ко второй его фазе. В свою очередь овладение новым содержанием не остается нейтральным фактом для психологии старшего подростка. Это содержание, будучи усвоено на уровне уже возникшего понятийного мышления, превращается в его личное убеждение и начинает в свою очередь определять психические особенности

школьников этого возраста. «Образование понятий, — говорит Л. С. Выготский, — раскрывает перед подростком мир общественного сознания и приводит с неизбежностью к интенсивному развитию и оформлению классовой психологии и идеологии» [46, стр. 269].

Правда, Л. С. Выготский нигде не раскрывает те качественные изменения, которые наступают в психическом развитии школьника под влиянием овладения им новым содержанием, а между тем нам кажется, что этот анализ позволил бы лучше понять и характер изменений в моральном сознании школьника, и изменившуюся роль морального сознания в его психическом развитии, и те основные новообразования, которые возникают в юношеском возрасте. Но главный недостаток концепции

396

Л. С. Выготского заключается в том, что в ней предпосылка возникновения психологических особенностей юноши принята за его причину; тем самым в этой концепции оказались опущенными подлинные движущие силы психического развития. И хотя Л. С. Выготский утверждал, что понимание возрастной психологии «заключается в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре влечений и стремлений ребенка» и что ключом ко всей проблеме психического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте [46, стр. 179—180], он на деле не реализовал этих своих утверждений. В конкретном анализе психологии переходного возраста он во главу угла положил процесс образования понятий и с этой точки зрения пытался объяснить и особенности морального сознания старшего подростка. Мысль, усвоенная ясно (т.е. на уровне понятийного мышления), согласно его высказываниям, неизбежно становится личной мыслью подростка. В этом рассуждении нет места и нет надобности обращаться к иным движущим силам развития: моральное сознание оказывается как бы автоматическим следствием процесса становления мышления в понятиях.

П. П. Блонский, в отличие от Л. С. Выготского, не склонен был придавать решающее значение развитию мышления в понятиях. Он прежде всего обращал внимание на изменение внешних обстоятельств развития в юношеском возрасте и на возникновение в связи с этим новых требований, которые жизнь предъявляет к развитию личности старшего подростка. В соответствии со своей общей концепцией о роли расширения среды для психического развития ребенка он связал новый этап в развитии морального сознания и идеологии с тем фактом, что в юношеском возрасте школьник разрывает старые социальные связи (в семье, школе) и что средой для него является производственный коллектив, т.е. с тем, что он становится «активным и полноценным членом социального целого».

В этом контексте П. П. Блонский дает критику современным ему представлениям о ходе формирования общественного сознания ребенка, с точки зрения которых его образование происходит путем подражания взрослым. «...Классовая психология, —

пишет он, — конечно, не создается путем внешнего подражания. Процесс ее образования,

397

несомненно, более глубок: классовая психология ребенка создается в результате сотрудничества его с окружающими, выражаясь проще и ярче, в результате общей жизни с ними, общей деятельности, общей заинтересованности» [13, стр. 469]. Таким образом, он подчеркнул мысль о значении для развития морального сознания реальной, действительной жизни подростка и его практических жизненных взаимоотношений с людьми1.

Мы сравнительно подробно изложили взгляды Л. С. Выготского и П. П. Блонского на факт и причины становления в старшем школьном возрасте морального сознания потому, что других взглядов и объяснений мы в советской психологии не встречаем. Кроме того, в каждой из этих точек зрения заключено зерно истины, хотя обе они страдают известной односторонностью и потому в целом не решают проблемы.

Взгляды, которые развивает П. П. Блонский, несомненно, опираются на верное марксистское положение о роли обстоятельств жизни в формировании личности ребенка. Однако, анализируя в конкретно психологическом плане значение этих обстоятельств, он опускает те внутренние условия развития, без учета которых нет подлинного психологического анализа этого процесса. Л. С. Выготский, как нам кажется, делает прямо противоположную ошибку. Дело не только в том, что он интеллектуализирует процесс развития, учитывая из совокупности всех его внутренних условий лишь образование мышления в понятиях. Дело заключается в том, что в данном случае он отвлекся от своего же собственного требования — искать корни всех психологических сдвигов в социальной ситуации развития ребенка. А без этого весь его анализ становится не только ограниченным, но и неправильным.

По-видимому, формирование морального сознания в юношеском возрасте происходит на основе все той же специфической для этого возраста системы внешних и внутренних обстоятельств, которая определяет и другие

398

психологические особенности старшего школьника. Анализ этих обстоятельств позволяет понять внутреннюю логику формирования морального сознания, а это в свою очередь делает более ясной и его функцию в психическом развитии в этот период.

Когда мы излагали процесс формирования личности в среднем школьном возрасте, мы указывали, что в это время главным фактором формирования нравственного сознания школьника и его нравственного поведения является коллектив учащихся. В этот период школьник больше, чем когда-либо, входит в жизнь школьного коллектива и начинает стремиться занять в нем определенное общественное положение. При этом следует напомнить, что указанное стремление является для подростка очень аффективным, и его удовлетворение или неудовлетворение

определяет эмоциональное благополучие детей этого возраста. На этой основе и происходит усвоение подростком моральных требований коллектива сверстников, его взглядов и оценок; на этой основе у него формируются собственные требования к себе, самооценка, относительно устойчивые идеалы и стремление к их достижению; на этой же основе, наконец, у него возникают нравственные чувства и привычки, которые составляют почву для формирования нравственных убеждений и часто побуждают подростков к совершению нравственных поступков. Тем не менее уровень развития моральной сферы подростков, где еще нет стойких нравственных убеждений, где обобщенные идеалы и устойчивая самооценка начинают складываться лишь к концу возрастного периода, не может полностью обеспечить сознательного управления своим поведением.

Теперь, после того как мы напомнили своеобразие нравственного развития подростка, становится яснее и то, что происходит с моральным сознанием и поведением старшего школьника.

Здесь под влиянием потребности самоопределения (в самом высоком, гражданском смысле этого слова), с одной стороны, и на основе возникших в подростковом возрасте психологических особенностей (мышления в понятиях и описанных выше особенностях личности) — с другой, школьник начинает осознавать в общих нравственных категориях и свой опыт и опыт окружающих, начинает вырабатывать свои собственные, достаточно

399

обобщенные взгляды на мораль, т.е., иначе говоря, у него начинает формироваться его нравственное мировоззрение. Таким образом, в старшем школьном возрасте моральное сознание поднимается на новую ступень, ступень сознательных нравственных убеждений. Теперь школьник становится значительно более свободным от императивности как внешних воздействий, так и своих собственных непосредственных внутренних побуждений. Исходя из своих представлений, взглядов и убеждений, имеющих для него чрезвычайно аффективный характер, он начинает действовать в соответствии с сознательно поставленными целями и сознательно принятыми решениями. Из существа, подчиненного обстоятельствам, он постепенно становится господином этих обстоятельств, из реактивного ребенка он превращается в активного взрослого, из существа, приспосабливающегося к среде, он становится человеком, который часто сам создает свою среду и направлен на ее активное преобразование. Иными словами, в старшем школьном возрасте на основе формирующегося морального мировоззрения происходит подлинное становление личности учащихся этого возраста.

Однако не следует думать, что весь этот процесс заканчивается в старшем школьном возрасте. Отнюдь нет, здесь он только начинает свое становление. Формирование указанного уровня морального сознания составляет задачу развития в

старшем школьном возрасте. Но этот процесс часто завершается либо значительно позже, либо вообще никогда не завершается. Мы нередко сталкиваемся со случаями, когда у человека вообще не оказывается твердых нравственных убеждений и он до старости продолжает оставаться человеком неустойчивым, подверженным влияниям как людей, так и случайных обстоятельств.

К сожалению, мы не располагаем достаточными материалами, чтобы убедительно показать тот процесс формирования нравственного сознания, о котором мы говорили, и те изменения, которые в связи с этим наступают в поведении и личности старшего школьника; но на некоторых данных, свидетельствующих в пользу выдвинутых нами положений, нам необходимо остановиться.

Для характеристики нового уровня морального сознания показательными являются уже те данные, которые

400

получены многими психологами, изучавшими развитие моральных понятий у детей школьного возраста (И. М. Краснобаев [92], В. А. Крутецкий [95] и др.). Все они, хотя и указывают на многие недочеты в моральных знаниях учащихся старших классов, тем не менее подчеркивают, что только в этом возрасте моральные знания поднимаются на уровень, характерный для мышления в понятиях.

И. М. Краснобаев, например, изучавший особенности понятий патриотизма, долга и чести у старших школьников г. Ташкента, отмечает, что эти понятия претерпевают даже на протяжении старшего школьного возраста значительное развитие. Согласно его материалам, в старшем школьном возрасте одни учащиеся обнаруживают лишь понимание соответствующего термина, умение его правильно употребить и проиллюстрировать примером. Другие старшие школьники уже достигают того уровня развития, когда они могут подвести каждое понятие под более широкое и установить его связи и отношения с другими понятиями коммунистической морали [92].

Мы не будем приводить аналогичные данные из других исследований, укажем только, что во многих из них, так же как и в исследовании И. М. Краснобаева, отмечается, что в старшем школьном возрасте учащиеся в целом ряде случаев не только умеют дать более или менее развернутое определение понятия, но делают удачные попытки включить его в систему других понятий.

Изучение моральных знаний и моральных понятий у старших школьников дает интересный материал, подтверждающий другую нашу мысль, а именно мысль о том, что в этом возрасте возникает не только более высокий уровень обобщения, на котором усваиваются моральные знания, но и возникает сознательная потребность выработать свои взгляды на вопросы морали. Здесь мы также сошлемся в основном лишь на одно исследование, особенно показательное в этом отношении.

Т. В. Рубцова [151] провела изучение процесса осознания школьниками разных классов моральных свойств личности. Это изучение велось ею несколько лет, причем

материал собирался разнообразными методами. Она проводила со школьниками специальные беседы, обсуждала поведение литературных героев, собственное поведение

401

школьников и поведение их товарищей, вела систематические наблюдения за учащимися, помогала им разобраться в моральных свойствах личности, что служило ей как бы экспериментальным приемом, помогающим выявить глубину и осознанность понимания школьниками моральных вопросов.

На основании собранного материала она дает следующую характеристику особенностей моральных знаний в старшем школьном возрасте. Учащиеся этого возраста, отмечает она, начинают осознавать значение убеждений, мировоззрения для самого человека, их роль в формировании его личности. «Человек без принципов, без убеждений, — говорит один из ее испытуемых IX класса, — как корабль без компаса. Его бросает по волнам жизни, и он не может найти верный путь». Согласно материалам Т. В. Рубцовой, учащиеся старших классов сами начинают ставить перед собой в качестве особой задачи задачу разобраться в моральных вопросах, понять сущность каждого морального качества, его место среди других черт человеческого характера, его значение для общей моральной характеристики личности. В этом отношении, говорит Т. В. Рубцова, они не только резко отличаются от подростков, которые, напротив, склонны по одной черте судить о личности в целом, но и сами начинают замечать эту свою новую особенность и критиковать иной, более поверхностный подход. Т. В. Рубцова отмечает, что старшие школьники часто отказываются сразу дать оценку тому или иному литературному персонажу, аргументируя тем, что им надо «подумать над его поступками». «У меня бывает так, — заявила одна из учениц IX класса, — что я как-то односторонне воспринимаю героя. Увлечение какой-нибудь одной чертой или, наоборот, возмущение каким-нибудь поступком может заслонить все другие черты». Очень показательны в этом отношении следующие записи в дневнике одной из испытуемых Т. В. Рубцовой. В IX классе эта ученица пишет: «Когда я прочитываю все то, что написала раньше, то вижу, что теперь я совсем иначе понимаю, оцениваю. Что изменилось? — спрашивает она сама себя, — возраст, характер, понятие? — Надо спросить». А в X классе она, снова возвращаясь к этому вопросу, дает ответ: «Сама пришла к выводу: изменились мои взгляды, мой характер. То, что раньше

402

не вызывало возражений, теперь вызывает. Я глубже понимаю человека и ставлю более строгие требования к человеку вообще и к себе самой особенно».

Учащиеся старших классов не только хотят понять сущность той или иной моральной черты и осмыслить ее значение, но и дать этой черте максимально точное определение. Ради этого они занимаются анализом данной черты, пытаются абстрагировать ее из конкретных актов поведения, сопоставить с другими чертами и

провести более точную дифференциацию черт. Часто между школьниками старших классов по этому поводу вспыхивают страстные и длительные дискуссии.

Все эти попытки активно разобраться в моральных свойствах человека, выделить и определить в них самое существенное, понять их соотношение приводят старших школьников к тому, что они начинают довольно точно дифференцировать такие понятия, как «упорство» и «упрямство», «решительность» и «безрассудство», «гордость» и «кичливость» и т. п.

В. А. Крутецкий в своей кандидатской диссертации также отмечает, что в старших классах школы учащиеся, давая оценку тому или иному моральному качеству, отходят от той односторонности и узости суждений, которые характеризуют подростков (смелость во всех условиях хороша, гордость всегда плоха и т.д.) [95]. Старшие школьники, согласно его материалам, и в полном соответствии с материалами Т. В. Рубцовой, пытаются анализировать соответствующие моральные понятия, подходя к ним с точки зрения общих моральных принципов и тех требований, которые они предъявляют к человеку. Для старших школьников, говорит В. А. Крутецкий, типичными становятся такие суждения: настойчивость хороша, но глупая настойчивость — плоха; смелость — хорошее качество, но когда оно переходит в лихачество — это плохо; бессердечие — плохое качество, но по отношению к врагу оно необходимо и т.д.

На основании материалов своего исследования он делает вывод, что большинство учащихся уже сознает, что многие качества личности, например такие, как смелость, настойчивость, решительность, хороши тогда, когда хороша личность [95, стр. 52].

Интересным является также и тот факт, что, по данным Т. В. Рубцовой, старшие школьники в своем стремлении

403

самим понять, обобщить и свести в систему моральные явления не хотят пользоваться помощью взрослых. Они хотят сами разобраться во всех проблемах («сами дойти») и лишь иногда просят экспериментатора порекомендовать им соответствующую литературу.

Все приведенные данные, как нам кажется, довольно убедительно свидетельствуют о наличии в старшем школьном возрасте нового этапа в формировании морального сознания, а именно о возникновении и развитии в этот период морального мировоззрения.

Есть и другие, более косвенные доказательства этого процесса, полученные в тех же исследованиях по изучению нравственных понятий. Материалы этих исследований обнаруживают, что с возрастом нравственные понятия приобретают для школьника все более и более личный характер, вызывают у учащихся определенное отношение. Это видно, например, из того, что в старших классах определение

морального понятия начинает часто сопровождаться, во-первых, оценочными суждениями, во-вторых, эмоциональными высказываниями.

В. А. Крутецкий на основании данных своего исследования утверждает, что многие понятия, достигнув сравнительно высокого уровня развития, воплощаются, «кристаллизуются», как он выражается, в особых, своеобразных формах (образы, примеры, эмоции), в которых они «живут» в сознании субъекта и осуществляют свое влияние на его поведение. Нас в данном случае интересует одна из этих форм, а именно кристаллизация в форме «эмоции — воплощения», по терминологии автора. Это явление заключается в том, что у некоторых школьников, согласно их высказываниям, всегда в связи с тем или иным моральным понятием возникает определенное переживание, которое становится как бы эмоциональным носителем этого понятия.

В качестве иллюстрации высказанного положения В. А. Крутецкий приводит такие примеры. «...Почему-то, — говорит один из учеников IX класса, — при одном упоминании о смелости появляется чувство восхищения... а вот скромность, вернее, мысль о ней сопровождается постоянным чувством легкости, свежести и приятности». «Странно, — говорит ученица также IX класса, — но для меня все слова делятся на приятные и неприятные... Вот само слово «мужество» вызывает чувство уверенности,

404

бодрости... А вот, например, «эгоизм» — само слово такое противное... брр! Будто ногтем скребут по стеклу... ну, конечно, я понимаю, что не в звуках тут дело, а в значении слов, но это значение для меня переживается в чувствах...» [95, стр. 92, 93].

На то же явление указывает и И. М. Краснобаев [92].

Итак, материалы, относящиеся к характеристике особенностей развития моральных понятий в старшем школьном возрасте, свидетельствуют о наличии определенных изменений, которые здесь происходят. Во-первых, они становятся гораздо более осознанными, начинают правильно формулироваться в речи и, главное, входят в систему других понятий. Во-вторых, они приобретают для школьника личностный смысл, вызывают у него соответствующее эмоциональное отношение. В-третьих, усвоение моральных знаний становится сознательным, целенаправленным процессом, отвечающим назревшей в старшем школьном возрасте потребности в системе такого рода знаний.

Еще более показательными и интересными для характеристики того сдвига, который происходит в моральном сознании школьников старшего возраста, являются материалы, относящиеся к развитию идеалов.

Мы уже говорили раньше, какое решающее значение для всего психического развития ребенка имеет характер того идеала, который он принимает как образец для своего поведения и деятельности. Идеал человека является для него той конечной эмоционально окрашенной целью, к которой сознательно или неосознанно он стремится. Психологически идеал выполняет двоякую функцию. Во-первых, он создает

более или менее постоянную и интенсивную систему нравственных стремлений ребенка, которая входит в структуру его аффективных тенденций, создавая вместе с другими его потребностями и стремлениями сложную констелляцию побудительных сил, определяющих его поведение. Во-вторых, идеал, будучи осознанным, начинает выступать в качестве того нравственного эталона, по которому школьник стремится сознательно формировать самого себя, оценивать свои и чужие поступки, шире говоря, который становится для него нравственным мерилом во всех жизненных вопросах и ситуациях. Вот почему содержание и строение идеала, а также степень его устойчивости составляют

405

важнейшую характеристику нравственного сознания школьника.

Исследования, проводившиеся по изучению идеалов, свидетельствуют, что в старшем школьном возрасте идеалы приобретают иной характер и по своему строению, и по содержанию, и по тому способу, каким они воздействуют на личность школьника.

В работе Л. Ю. Дукат (которую мы подробно излагали в главе о подростке) было показано, что даже в VII классе идеалы школьников уже начинают приобретать новые черты. Это именно те черты, которые затем, в старших классах, становятся типичными.

Появляется иной подход к выбору идеала. В младших классах возникновение идеала происходит как бы непроизвольно, иногда даже случайно. В старших классах выбор идеала уже лишен такой непосредственности. В связи с формированием мировоззрения и стремлением определить себя и свое место в жизни, у учащихся возникает сознательный поиск идеала, т.е. того образца, который должен стать для них руководящим принципом поведения.

Автор излагаемого исследования рассказывает, что некоторые школьники, столкнувшись с образом человека, поразившего их своим моральным обликом, все же не сразу берут его за образец. Они начинают читать об этом человеке, знакомиться с его биографией, оценивать всю его деятельность, поступки, взгляды; лишь после этого они решаются принять его в качестве идеала1.

Если по данным Л. Ю. Дукат мы можем только предположить, что указанная ею особенность в выборе идеала (которую она находила лишь у небольшого числа семиклассников) станет доминирующей в старших классах школы, то исследование С. Г. Крантовского полностью подтверждает это предположение [91].

С. Г. Крантовский в своем диссертационном исследовании подверг изучению идеалы суворовцев старших классов. На основании полученных материалов он намечает два пути формирования идеала. Один из них — непреднамеренный, который характеризуется тем, что

406

идеал берется сразу, по первому впечатлению; другой — преднамеренный, он заключается в том, что суворовец сознательно ставит перед собой цель найти свой

идеал. С. Г. Крантовский утверждает, что в этом втором случае имеет место потребность в идеале, т.е. потребность в какого рода образце, который мог бы стать для суворовца мерилом ценности как своих, так и чужих поступков. Он нашел, что путь преднамеренного формирования идеала является типичным для суворовцев 17—18 лет (преднамеренный выбор идеала, согласно его материалам, возрастает от 25% у суворовцев в 13 лет до 100% — в 18 лет).

Кроме того, С. Г. Крантовский показал, что к этому времени у суворовцев начинает формироваться понятие о том, что такое идеал. Только старшие суворовцы (17—18 лет), согласно его данным, способны дать развернутое и достаточно адекватное определение понятия «идеал», раскрыть (правда, далеко не всегда отчетливо) его существенные черты и значение для человека. В непосредственной связи (а может быть, и зависимости?) с этим стоит, по данным Крантовского, и другой процесс, процесс все возрастающей сознательной активности учащихся, направленной на достижение своего идеала. В этом отношении он отмечает довольно значительную корреляцию: чем лучше владеет суворовец понятием идеала, тем больше у него потребность в активной деятельности по его достижению. Эти данные также подтверждают мысль, что в старшем школьном возрасте весь процесс морального формирования личности поднимается на значительно более высокую сознательную и преднамеренную стадию своего развития.

В непосредственной связи с характером выбора идеала стоит его устойчивость. Естественно, что преднамеренно выбранный, всесторонне рассмотренный и морально оцененный идеал оказывается и максимально устойчивым. Это также является важнейшей особенностью, характеризующей моральное сознание и моральное поведение учащихся старших классов. Устойчивость идеала обеспечивает устойчивость и постоянство моральных мотивов поведения, а следовательно, и самого поведения школьника. Недаром в психологии постоянно отмечается появляющаяся в этот период стабилизация всей духовной жизни учащихся — стабилизация их поступков, намерений, их оценок и отношений, что создает

407

резкое отличие психологии юноши от психологии подростка.

Изучение идеалов дает также подтверждение мысли о том, что в старшем школьном возрасте складывается система моральных принципов и взглядов. Все исследования, изучавшие изменение по возрастам содержания и строения идеалов (материалы А. П. Гуркиной, Л. Ю. Дукат, С. К. Крантовского и др.), показывают, что постепенно идеалы человека становятся все более и более обобщенными и что они начинают выступать в сознании учащихся не в виде образа конкретного человека, а в виде известной системы моральных требований, которые школьники предъявляют к личности, исходя из своих общих моральных принципов.

В работе Л. Ю. Дукат была обнаружена очень интересная промежуточная форма

такого перехода. Она заключается в том, что ученик называет в качестве своего идеала не одно какое-либо лицо, а несколько различных лиц (чаще всего персонажей литературных произведений, революционеров или героев Великой Отечественной войны), каждый из которых удовлетворяет тому или иному его требованию к идеалу (например: «Я хотела бы быть такой, как Алексей Мересьев, иметь такую же силу воли! Хотела бы я быть еще похожей на писателя-коммуниста Островского. Он не сдавался и, прикованный к постели тяжелой болезнью, писал книги, которые читали тысячи людей. Я также с радостью отдала бы жизнь за Родину, как это сделали Олег Кошевой, Зоя Космодемьянская и многие другие юные герои» [64, 109—110].

Эта, названная автором «синтетическая форма идеала» является как бы первой ступенью к образованию обобщенного идеала, т.е. идеала, воплощенного в системе моральных требований, лишенных своего конкретного носителя.

Интересно отметить, что в старшем школьном возрасте даже в тех случаях, когда не происходит замены конкретного образца системой обобщенных требований, когда в качестве идеала остается образ конкретного человека, он тем не менее имеет совершенно иную психологическую природу, чем аналогичный образ в младших школьных возрастах: он иначе возникает, иначе строится и иначе воздействует на личность учащихся. В младших возрастах идеал возникает непосредственно из чувства

408

восхищения конкретной личностью и, будучи принят, как таковой, целиком начинает определять моральное поведение школьников. Таким образом, идеал на этой ступени возрастного развития является в известной мере источником формирования морального сознания школьника, он как бы составляет фундамент, на основе которого впоследствии формируется его моральное мировоззрение.

В старшем школьном возрасте, напротив, образ того или иного человека выбирается учащимися намеренно и сознательно с точки зрения уже имеющейся у них системы моральных убеждений. И тот или иной человек становится для юноши идеалом лишь потому, что он максимально отвечает всем тем моральным требованиям, которые юноша склонен предъявлять к человеку. Следовательно, образ конкретного человека является здесь лишь средством воплощения принятых юношей моральных принципов, лишь конкретным, образным носителем системы так или иначе сложившихся у него моральных представлений и понятий. В пользу такого раскрытия психологической сущности конкретных идеалов в старшем школьном возрасте говорят материалы В. А. Крутецкого. Они показывают, что нравственные понятия, в отличие от других понятий, которые по мере своего развития все меньше и меньше нуждаются в наглядной, образной опоре, напротив, лишь на определенном, достаточно высоком уровне развития начинают воплощаться в определенные конкретные образы, в которых они затем живут в сознании ребенка и функционируют в качестве регуляторов его нравственного поведения. В. А. Крутецкий назвал их «образами воплощения», в

отличие от образов и примеров, которые выступают как обычная наглядная опора при развитии абстрактных понятий. «В некоторых исследованиях в области психологии понятий, — пишет в своей диссертации В. А. Крутецкий, — было установлено, что наглядный образ, являясь необходимой «опорой» понятия на определенном уровне его развития, утрачивает это значение на более высоком уровне развития понятия, превращаясь в оковы для его дальнейшего развития, в связи с чем понятие должно освободиться от сковывающего влияния образа.

Материалы нашего исследования не подтвердили этого в отношении моральных понятий; наоборот, они

409

показали, что значение наглядного образа для нашей группы понятий еще более укрепляется и вырастает с ростом уровня осознания понятий» [95, стр. 73]. При этом В. А. Крутецкий указывает, что учащиеся сами сознают необходимость иметь образ конкретного человека в качестве носителя их моральных представлений и понятий. Этот образ как бы конденсирует все многообразие действительности, которая отражена в понятии, и облегчает пользование этим понятием как эталоном для своих оценок.

На этом мы закончим изложение материалов, свидетельствующих о качественно новом этапе в моральном сознании школьников старших классов. Можно было бы воспользоваться в этом контексте еще многими материалами дневников и автобиографий (в частности, тех, которые приводит в большом количестве М. М. Рубинштейн [148]), в которых их авторы подробно сообщают о происходящих в юношеском возрасте изменениях в моральной сфере: в этих материалах особенно подчеркивается новый, более обобщенный взгляд на вещи и, главное, возникновение острой потребности разобраться в моральных проблемах и выработать свои собственные нравственные принципы. Однако нам представляется, что этот материал и так достаточно широко известен. По-видимому, можно считать вполне установленным, что в старшем школьном возрасте интенсивно формируется не только научное, но и моральное мировоззрение учащихся.

6. Мировоззрение и его влияние на структуру мотивационной сферы старшего школьника. Процесс формирования у школьников научного и морального мировоззрения обычно рассматривается в психологии как явление непсихологического порядка. Психология охотно уступает эту область человеческого сознания социальным наукам. Между тем весь предшествующий анализ тех изменений, которые вносит в психику старших школьников формирующееся мировоззрение, убеждает нас в том, что оно может и должно быть рассмотрено и в психологическом аспекте. Но особенно отчетливым это становится тогда, когда мы хотим разобраться в потребностях и стремлениях человека;

410

в его намерениях и поступках, в особенностях его личности.

Остановимся подробнее на рассмотрении этого вопроса. Мы уже говорили, что в ходе развития изменяются не только отдельные процессы и функции, не только способы и механизмы поведения, но и сами побудительные силы развития, т.е. потребности, интересы и стремления ребенка.

Анализируя, что происходит с побудителями поведения в подростковом возрасте, мы указывали, что здесь имеет место чрезвычайно важное событие, заключающееся в том, что подросток уже в значительной степени способен руководствоваться в своем нравственном поведении теми требованиями, которые он сам к себе предъявляет, и теми задачами и целями, которые он перед собой ставит.

Мы указывали, что такой переход от «реактивного» следования требованиям извне к активному построению своего поведения в соответствии со своим собственным идеалом, образцом, является тем поворотным пунктом, который характеризует принципиально новый этап в движущих силах развития ребенка.

Однако мы указывали также, что в этот период развития образец-идеал, на который направлен подросток, еще очень неустойчив, слишком конкретен и глобален, а его собственные требования к себе нуждаются в постоянной поддержке со стороны окружающих. Именно это и порождает многие особенности личности подростка и определяет ту неустойчивость поведения, которая так для него характерна.

Первое, что обращает на себя внимание при рассмотрении побудительных сил поведения и деятельности старшего школьника, это то, что вся система его потребностей и стремлений упорядочивается, интегрируется формирующимся мировоззрением. Если требования подростка к себе носят еще весьма хаотичный характер и часто не могут выдержать конкуренции с другими его побуждениями, то требования юноши к себе, поддержанные его взглядами и убеждениями, становятся значительно более устойчивыми и действенными. Иначе говоря, под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая структура мотивационной сферы старшего школьника, в которой решающими являются мотивы,

411

связанные с его взглядами и убеждениями, с его намерениями и решениями.

Эту особенность старших школьников мы в сущности уже охарактеризовали, показав совершенно различную психологическую природу выбора профессии у детей среднего и старшего школьного возраста. Но, кроме того, в нашей работе по изучению мотивов учебной деятельности школьников [26] процесс иерархизации мотивов, происходящий в связи с их осознанием и обогащением, был установлен экспериментально.

Напомним, что в этом исследовании было обнаружено, что учебная деятельность побуждается не каким-либо одним мотивом, а многими мотивами, находящимися между собой в сложной зависимости. Здесь и мотивы широко общественного плана (желание стать полезным членом общества, завоевать себе место в жизни, получить одобрение

окружающих, подготовиться к выбираемой профессии), и мотивы, идущие от самой учебной деятельности (интерес к знаниям, удовольствие от сделанной работы, интеллектуального усилия), и мотивы отрицательного порядка (утомление, скука, трудности материала), и мотивы, не связанные с учением, но стоящие к нему в том или ином отношении (награды, наказания, конкурирующие потребности и желания и т.д.). Все эти мотивы, действующие в сложном комплексе и переплетении, в конечном счете и определяют каждый акт поведения школьника, связанный с его учебной деятельностью.

Но, кроме того, что мотивы учения являются различными с точки зрения их отношения к учебной деятельности, они отличаются друг от друга и той функцией, которую они выполняют в качестве побудителей поведения и деятельности учащихся. Это прежде всего относится к широким социальным мотивам учения. Одни из этих мотивов, являясь чрезвычайно важными по существу, могут быть тем не менее очень мало действенными; другие, напротив, будучи побочными учению, могут обладать очень большой побудительной силой. Например, мотивы, связанные с пониманием необходимости учения для будущей профессии в младшем школьном возрасте и даже у подростков, как правило, имеют крайне слабую побудительную силу. Поэтому учащимся необходимы какие-то дополнительные мотивы,

412

имеющие непосредственное отношение к их потребностям сегодняшнего дня, в противном случае они далеко не всегда могут преодолеть побудительные силы, действующие в противоположном направлении; отсюда и возникла необходимость в наградах, наказаниях, отметках. Вместе с тем понимание значения образования для своего будущего и в этих младших школьных возрастах все же является подлинным мотивом учения, так как без этого учение потеряло бы для детей смысл и никакие поощрения и наказания не смогли бы заставить их учиться. Вслед за А. Н. Леонтьевым мы назвали первые, так сказать, «знаемые мотивы» «смыслообразующими», вторые — «непосредственно побуждающими» или «реально действующими». В исследовании обнаружилось, что для выполнения учебной деятельности, особенно в младшем и среднем школьном возрасте, обязательно наличие и «смыслообразующих» (т.е. далеких «знаемых» мотивов) и мотивов непосредственно побуждающих. Только их сочетание способно обеспечить в указанные периоды детского развития нормальное протекание учебной деятельности (по-видимому, и другие виды сложной деятельности, например трудовая или общественная деятельность, также требуют в этих возрастах соответствующей системы мотивов).

Иначе обстоит дело в старшем школьном возрасте: здесь часто осуществляется переход «знаемых мотивов» в непосредственно побуждающие. Для успешного протекания учебной деятельности учащихся этого возраста уже вовсе не обязательно наличие дополнительной мотивации, поддерживающей их намерение хорошо учиться,

связанной с перспективами на будущее. Показательными в этом отношении являются материалы исследования, свидетельствующие об отношении старших школьников к отметке. В отличие от подростков, для которых отметка была прежде всего знаком поощрения или порицания, выражением общественного мнения и средством завоевания определенной позиции (вспомним «голую погоню за отметками», типичную в средних классах школы), для многих старших школьников она становится лишь показателем уровня их знаний и средством, облегчающим поступление в вуз (недаром один из учеников X класса сказал, что «отметка, как таковая», его уже не интересует, так как он «давно потерял самолюбие в отметках»).

413

Такое изменение отношения к отметке происходит потому, что «знаемые мотивы» включаются у старших школьников в общую систему их взглядов на жизнь, на свое будущее, на свое назначение. Они поддерживаются в этом возрасте стремлением учащихся к самоопределению, их самооценкой и всем складывающимся у них моральным кодексом. И именно в этом «знаемые мотивы» черпают свою побудительную силу.

Таким образом, материалы исследования показывают, что переход «знаемых мотивов» в «непосредственно побуждающие» и, следовательно, изменение функции «знаемых мотивов» теснейшим образом связано с формирующимся в старшем школьном возрасте мировоззрением.

Однако, помимо этой закономерности, материалы исследования обнаружили и другую. Оказалось, что иерархизация мотивов связана также с их осознанием и обобщением.

Анализ всей совокупности мотивов учения обнаружил, что многочисленные конкретные мотивы учения побуждают учебную деятельность школьников потому, что в них находит свое воплощение («кристаллизацию») некоторая более общая и глубокая потребность, специфичная для учащихся соответствующего возраста. Причем учащиеся младшего и среднего школьного возраста, как правило, хорошо осознают (и называют) эти частные, конкретные мотивы, но не осознают (и никогда не называют) ту основную общую потребность, которая в них воплощается. Например, дети, стоящие на пороге школьного обучения, часто мотивируют свое желание пойти в школу и учиться тем, что «там ребята», «там весело», или тем, что в школе им будут ставить отметки. Однако экспериментальные беседы и экспериментальные игры в школу показали, что на самом деле школа их привлекает именно учением как серьезной общественно значимой деятельностью, способной удовлетворить и их познавательный интерес и обеспечить им новое положение среди окружающих. Следовательно, в этом случае дети не осознают своих наиболее существенных потребностей; они видят лишь те лежащие на поверхности непосредственно действующие мотивы, которые, хотя и стимулируют их учебную деятельность, все же не способны определить всю систему их поведения.

414

Это расхождение между реальной сложностью побуждающих учебную деятельность мотивов и узостью их осознания выявилось и у подростков. В исследовании оно обнаружилось в наличии двух противоположных тенденций, характеризующих мотивацию учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, уверены, что больше всего они хотят играть, гулять, кататься на лыжах, что школа им надоела, что учение для них тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. И в известном смысле так оно и есть: им действительно непосредственно хочется отдохнуть — погулять, пропустить школу. Однако эти же самые ученики, будучи поставлены в процессе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отыскивая для своего отказа все новые и новые отговорки. В действительности же сопротивление непосредственным побуждениям школьника оказывает здесь глубоко социальная, но не осознаваемая самими учащимися потребность оставаться на уровне тех требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество. Ведь бросить школу, перестать учиться — это значит для подростка потерять свою социальную позицию, свое общественное лицо[1].

Иначе обстоит дело в старшем школьном возрасте, где глубокие истинные мотивы учащихся связаны с их будущим, с их самоопределением, прекрасно осознаются и вместе с тем являются реально действующими. Такое изменение мотивации учения сопровождается следующим интересным процессом: чем старше школьники, тем меньшее количество мотивов они называют в качестве побудителей своего поведения, тем более обобщенный

415

характер носят эти называемые мотивы и тем более действенными они становятся. Все это свидетельствует о происходящей в процессе развития школьника (особенно старшего возраста) иерархизации его мотивационной сферы на основе осознания и обобщения мотивов своего поведения и деятельности.

Иерархизация мотивов не может не сказываться и на поведении учащихся: ведь каждый данный акт поведения учащихся и вся система их поведения в целом являются следствием определенным образом сложившихся мотивационных тенденций, и до тех пор пока ребенок не научится осознавать мотивы своего поведения и деятельности и активно управлять ими, он будет подчинен независимо от него складывающимся внутренним и внешним обстоятельствам.

Действительно, в этом же исследовании мы находим доказательства, что вплоть до старшего школьного возраста учащиеся не умеют владеть своей мотивационной сферой: они либо действуют по линии наиболее сильного, непосредственно действующего мотива, либо пытаются овладеть своим поведением, и часто ищут для этого внешнюю опору, позволяющую им получить поддержку для осуществления

сознательно принятого намерения.

Отсутствие у учащихся средних классов школы достаточно полного осознания мотивов своей деятельности, а также умения управлять ими и создает то положение, которое так характерно для этого возраста: максимальное расхождение между идеальным планом смыслообразующих, «знаемых мотивов» и реальным поведением, побуждаемым непосредственно действующими мотивами. В подростковом возрасте, следовательно, еще не сведены воедино мотивы обоих этих планов.

С одной стороны, есть план смыслообразующих мотивов, возникший в результате уже имеющихся у подростков собственных взглядов и намечаемых перспектив.

Эти мотивы вызывают у них желание и даже намерение действовать в соответствующем направлении и, если они не действуют согласно принятым намерениям, у них возникает чувство неудовлетворенности, недовольства собой. Иначе говоря, эти мотивы отвечают очень существенным потребностям школьника, связанным с тем идеальным планом собственных требований к себе, который возникает очень рано и в подростковом возрасте становится

416

уже достаточно значительным. С другой стороны, у школьников существует целая система потребностей и стремлений, сформировавшихся под непосредственным влиянием повседневной жизненной практики; они могут расходиться с теми потребностями, которые возникли у школьника в связи с возникновением идеального плана его жизни. Может быть, именно этим расхождением и должны быть в первую очередь объяснены внутренние конфликты в подростковом возрасте, часто доводящие подростков до серьезных срывов.

В старшем школьном возрасте под влиянием формирования мировоззрения, т.е. возникновения у учащихся системы устойчивых взглядов на мир, на себя и на свое назначение в жизни, под влиянием того, что юноша уже начинает разбираться в себе самом и адекватно осознавать мотивы своего поведения, у него происходит как бы слияние обоих планов — мотивов идеального и реального. Он начинает действовать менее непосредственно, менее импульсивно, он научается обдумывать свои поступки, принимать решения и действовать в соответствии с сознательно поставленными целями. То, что здесь имеет место именно такой процесс, замечательно тонко уловил на основе самонаблюдения величайший знаток человеческой психологии — Л. Н. Толстой. В своей автобиографической повести «Юность» он пишет: «Я сказал, что дружба моя с Дмитрием открыла мне новый взгляд на жизнь, ее цель и отношения. Сущность этого взгляда состояла в убеждении, что назначение человека есть стремление к нравственному усовершенствованию и что усовершенствование это легко, возможно и вечно. Но до сих пор я наслаждался только открытием новых мыслей, вытекающих из этого убеждения, и составлением блестящих планов нравственной, деятельной

будущности; но жизнь моя шла все тем же мелочным, запутанным и праздным порядком.

Те добродетельные мысли, которые мы в беседах перебирали... еще нравились только моему уму, а не чувству. Но пришло время, когда эти мысли с такой свежей силой морального открытия пришли мне в голову, что я испугался, подумав о том, сколько времени я потерял даром, и тотчас же, ту же секунду захотел прилагать эти мысли к жизни, с твердым намерением никогда уже не изменять им.

417

И с этого времени я считаю начало юности»1.

Для того чтобы закончить характеристику старшего школьника, укажем еще одно новообразование, возникающее к концу этого периода: в старшем школьном возрасте складываются и стабилизируются многие качества личности школьника, превращаясь в устойчивые черты характера.

Мы говорили, что качества личности начинают формироваться очень рано и что они представляют собой либо усвоение определенных форм поведения, происходящее при наличии потребности ребенка в этих формах, либо являются результатом закрепления тех «защитных реакций», которые возникают у детей в связи с неблагополучным состоянием их аффективной сферы.

Мы указывали также, что первоначально формирующиеся качества проявляются лишь ситуативно и только постепенно становятся постоянными и устойчивыми чертами характера.

Психологи, занимающиеся детским развитием, как правило, относят такого рода стабилизацию и установление характера к старшему школьному возрасту. Мы полагаем, что этот процесс, так же как и другие специфические особенности этого периода развития, связан с формированием мировоззрения.

Согласно нашей гипотезе переход от ситуативных форм поведения к устойчивым качествам личности предполагает возникновение у ребенка сознательного положительного отношения к формирующемуся качеству. Например, ребенок может реактивно испытывать недоброжелательство и недоверие к людям, но в черту характера такое отношение превратится лишь тогда, когда мизантропия станет «философией» субъекта, войдет в систему его взглядов на людей, иначе говоря, станет элементом его мировоззрения.

С этой точки зрения мы можем понять и те психологические различия, которые существуют между детьми с аффективными переживаниями и аффективными формами поведения, с одной стороны, и детьми-психопатами — с другой. Первые могут быть и упрямыми, и обидчивыми,

418

и нелюдимыми и т.д., но они сами будут страдать от своего поведения и своих переживаний. Вторые, напротив, будут считать, что другого отношения люди и не

заслуживают и что их поведение является правильным.

Конечно, справедливость этой гипотезы должна быть еще проверена и соответствующее исследование нами уже начато. Однако в ее пользу говорят наблюдения такого крупного детского психиатра и ученого, как П. П. Кащенко. На основании очень большого лечебного опыта он пришел к выводу, что особенности отношения его пациентов к своему поведению могут служить прогнозу: если ребенок, согласно его мысли, способен критически отнестись к себе и своему поведению, лечебный прогноз хороший, если нет, прогноз плохой.

В педагогике мы видим то же самое и в отношении детей нормально развивающихся.

* * *

Подводя итог рассмотрению психологических особенностей старшего школьного возраста, мы можем сказать, что в этот период происходят решительные сдвиги как в содержании мотивационных тенденций учащихся, так и в общем строении их мотивационной сферы и в механизмах побудительного действия мотивов. По содержанию на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненным планом ученика, его намерениями в будущем, его мировоззрением и самоопределением. По своему строению мотивационная сфера юноши начинает характеризоваться не рядоположностью мотивов, а их иерархической структурой, наличием определенной системы соподчинения различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Наконец, по механизму действия мотивы в старшем школьном возрасте являются не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения.

Следовательно, именно в мотивационной сфере юноши мы находим основные качественные сдвиги, составляющие главное новообразование этого возраста. Именно

здесь лежит ключ для понимания всех особенностей этого периода развития. В этот период она становится опосредствованной мировоззрением и на этой основе сознательно управляемой.

К такому заключению об основных психологических сдвигах в развитии старшего школьника позволяют прийти данные соответствующих исследований и материалов, приводящие к положению о том, что развиваются не только психические процессы и функции, но развиваются и сами движущие силы поведения человека, при этом развиваются не только количественно и по содержанию, но и по своей психологической структуре.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение мы попытаемся подвести итоги проделанной нами работы и выдвинуть некоторые общие положения, которые, как мы думаем, вытекают из теоретического и экспериментального исследования, проведенного нашим научным коллективом. Однако раньше, чем приступить к этому, надо поставить вопрос о степени доказанности тех положений, которые мы намерены выдвинуть.

В монографии затронут очень широкий круг проблем: мы поставили вопрос о принципиальном подходе к изучению личности ребенка, о методах этого изучения и о том, каким должно быть психологическое исследование, для того чтобы оно смогло помочь педагогической теории и практике. Мы попытались решить вопрос о движущих силах психического развития в онтогенезе и понять их конкретный характер на разных этапах формирования личности ребенка; исходя из этого понимания была сделана попытка проследить логику психического развития ребенка и закономерность возникновения на соответствующих возрастных этапах специфических особенностей его личности. Наконец, мы пытались с точки зрения выявленных закономерностей дать ответы на некоторые актуальные, с нашей точки зрения, вопросы коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Рассмотрение этих вопросов предполагает всестороннее психологическое изучение личности ребенка, его поведения и деятельности, его взаимоотношений с окружающими людьми, характера его внутренних психических процессов, его мотивации, его моральной сферы,

421

особенностей его переживаний, качеств личности, мировоззрения.

Надо сказать, что почти по каждому затронутому в работе вопросу мы имели возможность привести собственный материал исследований. Однако в целом ряде случаев мы опирались на материалы других авторов, а по некоторым вопросам мы вообще не могли найти научно установленных данных.

Таким образом, разные положения имеют разную степень доказательности, а многие из них мы считаем пока еще гипотезами, требующими дополнительной экспериментальной проверки и подлежащими обсуждению.

1.

В исследовании мы исходили из определенного понимания личности, которое, как нам кажется, углубилось и уточнилось в ходе этого исследования. Человек, являющийся личностью, в нашем представлении обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. Этот уровень развития характеризуется прежде всего тем, что в процессе взаимоотношений с окружающей общественной средой человек начинает воспринимать себя как единое целое, отличное от окружающей его действительности и других людей; такая форма самопознания выражается в появлении у человека переживания своего Я. Личность, достигшая полного развития, характеризуется

наличием собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является особая форма ее активности, связанная с наличием иерархического строения мотивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать не только следуя непосредственным побуждениям, но и в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями. Иными словами, для личности становится характерной активная, а не «реактивная» форма поведения.

При таком понимании личность трактуется как целостная психологическая система, возникающая в процессе жизни человека и выполняющая определенную функцию

422

в его взаимоотношениях с окружающей средой. Совершаясь на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды и позволяет человеку не только приспосабливаться к ней, но сознательно преобразовывать и эту среду и самого себя.

Конечно, указанного уровня развития личность достигает лишь у взрослого человека. Однако все стороны личности начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие.

2.

Представление о личности как о целостной структуре требует предварительной гипотезы о том, что составляет стержень этой структуры.

На основании теоретического анализа мы выдвинули гипотезу о том, что целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью. В основе направленности личности, согласно нашей точке зрения, лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности.

Направленность личности может проявляться в разных сферах ее жизни и деятельности. Однако наиболее глубокой, фундаментальной является характеристика направленности с точки зрения отношения человека к себе и к обществу. В зависимости от того, что побуждает человека — мотивы личной заинтересованности или мотивы, связанные с интересами других людей, строятся и все другие особенности его личности: интересы, черты характера, стремления и переживания. Более того, от направленности личности зависит не только комплекс характерных для данного человека качеств, но и внутреннее строение каждого присущего ему качества.

Раскрытая в исследовании психологическая природа индивидуалистической и

коллективистической направленности

423

личности и ее влияние на весь строй психической жизни ребенка и на его поведение ставит вопрос о необходимости включения в предмет психологического исследования содержательной стороны психических явлений и процессов. Это нам представляется важным, так как в психологии часто эта содержательная сторона игнорируется и отдается на откуп социологии. Между тем наша работа показывает, что ограничение психологического исследования анализом лишь структурной и динамической стороны психики исключает возможность понять и объяснить реальную сложность психической жизни ребенка. Кроме того, можно утверждать, что и сама динамическая сторона психических процессов — их сила, напряженность, гибкость и пр., так же как и их строение, будут существенно отличаться в зависимости от их содержания.

Правда, в данной монографии мы не рассматривали особенности личности ребенка в зависимости от содержания его интересов, направленности личности, мировоззрения; для этого у нас еще нет достаточного экспериментального материала. При этом такого рода рассмотрение переводит изложение в план индивидуальной и социальной психологии, что не составляло задачи данной книги. Однако указанная зависимость принципиально нами показана и показано направление, в котором она должна быть в дальнейшем изучена и раскрыта.

3.

Понимание личности как некоторой целостной структуры предъявляет определенные требования к ее изучению. В ходе наших исследований мы убедились, что, изучая личность, нельзя произвольно отсекать изучаемое явление (процесс, свойство, качество) от личности в целом, от ее направленности, от системы ее отношений к действительности, от ее переживаний и поступков. Иначе говоря, из этого положения вытекает, что в психологическом исследовании личности необходимо постоянно иметь в виду то, какую функцию изучаемое психическое явление выполняет в сложной системе взаимодействия человека с окружающей его действительностью.

В сущности это положение является лишь применением в психологии общего методологического принципа марксистско-ленинской философии.

424

Этот принцип был удачно реализован в научном методе И. П. Павлова. Он считал необходимым подходить к изучению законов деятельности отдельных органов и их систем как к законам, обусловливаемым деятельностью организма в целом в его взаимоотношениях с окружающей средой. Только поняв ту физиологическую функцию, которую выполняет изучаемый орган в жизнедеятельности всего организма в целом, взятого в единстве с условиями его существования, можно, с точки зрения И. П. Павлова, правильно понять и физиологические законы деятельности этого органа.

Сущность открытого И. П. Павловым метода заключалась в том, что он, не нарушая нормальную жизнедеятельность животного, давал доступ к физиологическим явлениям, происходящим в глубине его организма, и позволял при помощи определенных внешних показателей увидеть изучаемые процессы, хотя и в упрощенных комбинациях, но тем не менее сохраняющими все присущие им закономерности.

В своих исследованиях мы также пытались осуществлять указанный принцип подхода: каждый применяемый метод должен был, во-первых, служить раскрытию того, как под определяющим влиянием жизни и деятельности ребенка формируется изучаемое свойство психики; во-вторых, раскрывать ту функцию, какую это свойство выполняет в регуляции взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью и с самим собой. С этой точки зрения в каждом исследовании личности в зависимости от проблемы, которая в нем решается, и от этапа, на котором это исследование находится, можно использовать любую конкретную психологическую методику, в том числе и лабораторный эксперимент. Суть дела заключается в том, чтобы всегда сохранять указанный выше общий методологический принцип.

В связи с таким общим принципиальным подходом важным методом наших исследований стал так называемый «преобразующий эксперимент», т.е. изучение личности ребенка в процессе ее активного формирования. Преобразующий эксперимент проводится в реальных жизненных условиях, но предполагает соблюдение определенных требований: во-первых, выделения тех объективных показателей, по которым можно судить о происходящих в процессе эксперимента изменениях в психике ребенка; во-вторых, такой организации педагогических

425

воздействий, при которой можно было бы последовательно проверять влияние каждого из этих воздействий на формирование изучаемого психического явления.

Таким образом, преобразующий эксперимент, не изолируя ребенка от всей сложности его взаимоотношений с окружающим, дает возможность понять изучаемое явление в той функции, которую оно выполняет в этих взаимоотношениях.

Само собой разумеется, что преобразующий эксперимент предполагает построение предварительной научной гипотезы о психологической природе изучаемого явления, а также о закономерностях и условиях его формирования. При этом естественном, жизненном эксперименте особенно важно предусмотреть, чтобы получаемый в нем воспитательный эффект был однозначно определен именно тем построением педагогических воздействий, которое реализует научную гипотезу.

Наши исследования доказали также, что, помимо «преобразующего эксперимента», исследования личности могут производиться путем применения лабораторного эксперимента при условии сохранения в нем указанного выше общего методологического принципа.

4.

На протяжении всего периода существования детской психологии в ней господствовало мнение, что процесс развития ребенка подразделяется на несколько последовательных этапов, каждый из которых отличается специфическими, ему одному присущими особенностями.

Однако в последнее десятилетие исследования, проводимые в области детской и педагогической психологии, показывают, что путем изменения содержания и методов обучения можно добиться разительных сдвигов в развитии отдельных психических процессов и функций; в результате этого детям младшего возраста становятся свойственны такие особенности психики, которые всегда считались присущими лишь детям более старшего возраста. Эти факты как будто бы ставят под сомнение вообще наличие каких-либо границ возрастного развития и наличие в нем каких бы то ни было этапов, а это, в свою очередь, ставит под сомнение психологическое и педагогическое понятие возраста.

426

Между тем наши исследования показывают, что сдвиги в отдельных психических процессах и даже в некоторой их совокупности (например, сдвиги в познавательных психических процессах) не снимают своеобразия возрастного этапа психического развития ребенка. Каждый такой этап характеризуется типичным для него сочетанием внешних и внутренних обстоятельств развития, порождающих специфическую для возраста внутреннюю позицию ребенка. Эта внутренняя позиция обусловливает и динамику психического развития ребенка на протяжении соответствующего возрастного этапа и те новые психологические образования, которые возникают к его концу.

Кроме того, каждый возрастной этап характеризуется не простой совокупностью отдельных особенностей, а своеобразием некоторой целостной структуры личности ребенка и наличием специфических для данного этапа тенденций развития. Иными словами, возрастная психологическая характеристика ребенка определяется не отдельными, присущими ему психологическими особенностями, а различным на каждом возрастном этапе строением его личности — сферы его потребностей, структуры его сознания и особым характером его отношений к действительности. И как бы ни сдвигались в своем развитии отдельные психические процессы и функции, если эти сдвиги не связаны с изменением личности ребенка в целом, они не могут характеризовать его возрастного развития.

5.

Анализ собственных материалов исследования, а также материалы исследований других авторов позволили нам наметить некоторые основные тенденции возрастного развития ребенка.

Специфика внутренних и внешних обстоятельств в младенческом возрасте, как это показал еще Л. С. Выготский, заключается в том, что из-за беспомощности

младенца все его отношения к внешнему миру опосредствуются взрослым. Взрослый является как бы промежуточным звеном, которое необходимо для того, чтобы были удовлетворены все первичные потребности ребенка. На основе этого факта Л. С. Выготский утверждал, что ребенок

427

с момента рождения является существом социальным, так как любая его потребность постепенно, в процессе ее удовлетворения становится потребностью в другом человеке. Взрослый, по его словам, составляет для младенца психологический центр любой ситуации. На этой почве возникает у детей потребность в общении, которая и становится важнейшим фактором психического развития ребенка.

Однако, согласно собранным нами данным, не все первичные потребности ребенка, на основе которых строится его потребность в общении, являются равнозначными. Мы попытались обосновать гипотезу, что среди всех первичных потребностей ведущей для психического развития является потребность в новых впечатлениях, возникающая у ребенка на протяжении первого месяца жизни. Свое значение эта потребность приобретает благодаря следующим качественным особенностям: в отличие от всех других первичных потребностей, она является как бы не насыщаемой — чем больше впечатлений падает на ребенка, тем больше развивается у него потребность в их получении; эта потребность имеет перспективный характер, она прогрессивна по самой своей природе, так как связана с функционированием человеческого мозга, развитие которого принципиально безгранично и требует постоянного совершенствования познавательной деятельности субъекта; вместе с тем развитие потребности в познании внутренне связано с психическим развитием человека, так как последнее осуществляется лишь в процессе усвоения ребенком исторически накопленного человеческого опыта.

Указанные черты, присущие потребности в новых впечатлениях, определяют ее роль в отношении других потребностей ребенка, имеющих значение для его психического развития. Она как бы дает им пищу и обеспечивает социальный характер их развития. Это относится и к потребности в движении (которая в совместном функционировании с познавательной потребностью начинает побуждать ребенка к таким формам двигательной активности, которые связаны с овладением различными умениями и навыками, а затем и с конструктивной созидательной деятельностью), и к потребности в общении, которую познавательная потребность переводит из биологического плана в план социальный.

428

Взаимоотношения ребенка и взрослого, построенные на основе удовлетворения познавательной потребности, носят принципиально иной характер, чем отношения, возникающие при удовлетворении других его первичных потребностей. Если бы взаимоотношения младенца и взрослого основывались только на уровне

удовлетворения потребности ребенка в пище, кислороде, движении и прочем, то эти взаимоотношения принципиально мало отличались бы от тех, какие имеют место в животном мире. Таким образом, сила потребности во внешних впечатлениях заключается в том, что, удовлетворяя ее, взрослый вводит ребенка в мир социальной действительности — общественно выработанных навыков, умений, способов практической деятельности, морали и т.д. А так как в предметах материальной и духовной культуры и в ее традициях находят свое воплощение исторически сложившиеся формы психической жизни людей, то ребенок, познавая культуру и овладевая ею, вместе с тем усваивает и эти формы; на этой основе у него развиваются специфически социальные формы психики.

Утверждение познавательной потребности как ведущей в психическом развитии позволяет понять это развитие как подлинный процесс самодвижения, так как эта потребность выступает как внутреннее содержание самого процесса психического развития, а не как сила, стимулирующая его извне (что имеет место, если другие первичные потребности рассматриваются в качестве ведущих).

Указанное понимание социальной ситуации развития младенца и основных потребностей, побуждающих его психическое развитие (познавательной потребности, потребности в общении и действии), характеризует психологический облик младенца совершенно иначе, чем это имеет место в концепциях личности, ставящих во главу угла его биологические потребности и влечения. Младенец, согласно, например, психоаналитическим концепциям личности, представляет собой замкнутую, направленную на самое себя психологическую систему, руководствующуюся в своих жизненных отправлениях лишь «принципом наслаждения». Младенец с этой точки зрения не нуждается во внешнем мире, напротив, этот мир враждебен ему, и он всячески стремится избежать его воздействия.

429

Если же исходить из нашего предположения, что ведущей потребностью ребенка является потребность во внешних впечатлениях, то младенец, напротив, представляется существом, целиком обращенным к внешнему миру, постоянно нуждающимся в его воздействиях, которые приносят ему радость и удовлетворение. Познание внешнего мира является для него не менее жизненно необходимым и более аффективным, чем удовлетворение любых других его потребностей.

Познавательная потребность, а также потребность в общении остаются ведущими и на всех других стадиях психического развития. Однако на каждой из этих стадий они приобретают иное содержание, иную структуру и иное воплощение в конкретных видах поведения и деятельности ребенка. При этом на каждой возрастной стадии имеет место своеобразный функциональный комплекс потребностей и стремлений, генетически связанных с первичными потребностями ребенка. Этот комплекс находит свое выражение в особых формах поведения и деятельности,

специфичных для детей соответствующего возраста.

6.

Исследования обнаруживают, что на протяжении всего раннего и дошкольного детства главным фактором формирования личности ребенка продолжает оставаться взрослый человек, поддержка и одобрение которого составляют необходимое условие «уравновешенности» ребенка с окружающей его средой и переживания им эмоционального благополучия. Стремление к одобрению взрослых, особенно родителей, является в этом возрасте настолько сильным, что именно оно побуждает ребенка к такому поведению, в котором он не испытывает непосредственной потребности. Следовательно, «санкции» взрослых являются важнейшими регуляторами поведения ребенка и стимулами его нравственного развития.

Социальная ситуация в некоторых своих основных чертах является общей для раннего и дошкольного возраста. Дети в этот период свободны от какой бы то ни было обязательной, продуктивной общественно значимой деятельности трудового типа. Взрослые ограничиваются

430

преимущественно требованиями, связанными с определенными культурными и нравственными традициями, которым должно быть подчинено поведение ребенка; и даже в тех случаях, когда в его жизнь вносятся элементы труда, они не выступают для него как жизненно необходимые.

Познавательная активность ребенка в этот период не уменьшается, а прогрессивно увеличивается: ходьба расширяет пространственные и двигательные возможности ребенка, а овладение речью выводит его за рамки непосредственного личного опыта и тем самым создаются новые благоприятные возможности для развития его познавательной активности.

Наличие у ребенка все возрастающей и усложняющейся познавательной активности наряду с отсутствием систематического обучения и обязательного труда порождает своеобразную форму деятельности — ролевую, творческую игру, реализующую в себе все основные для психического развития ребенка потребности — познавательную потребность, потребность в общении и потребность в практическом действии. Игра дает возможность детям в воображаемой ситуации, во-первых, воспроизводить те формы поведения и деятельности, которые, будучи для него привлекательными, еще недоступны ему в действительности, и тем самым познавать эти формы поведения и овладевать ими; во-вторых, она дает возможность детям как бы сохранять непосредственный контакт со взрослыми, входя в воображаемом плане в мир взрослых людей, их взаимоотношения, интересы и пр. Таким образом, игра, воплощая возрастные тенденции развития потребностей, составляет ту ведущую форму поведения и деятельности детей дошкольного возраста, в которой происходит усвоение ребенком культуры взрослых.

Непосредственная связь игры с удовлетворением потребности ребенка позволяет использовать ее для решения воспитательных задач. Известно, что целью игры, достижение которой приносит ребенку радость и удовлетворение, является выполнение явных или скрытых в роли игровых правил. Превращая требования взрослых в игровые правила и тем самым делая их целью игровой деятельности ребенка, мы вызываем у него потребность в выполнении этих требований. Таким образом, игра может

431

быть использована как своеобразный механизм перевода требований взрослых в потребности самого ребенка, что является условием выполнения и усвоения им этих требований.

7.

Поступление в школу знаменует перелом в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними. Эта новая социальная ситуация обусловливает и формирование особенностей личности детей школьного возраста.

Наши исследования показали, что у детей к концу дошкольного возраста возникает настойчивое стремление стать школьником. Было обнаружено, что в этом стремлении находят свое воплощение ведущие потребности ребенка: познавательная потребность, выражающаяся в желании учиться, приобретать новые знания и умения, и потребность в общении, принимающая форму желания выполнять важную общественно значимую деятельность, имеющую ценность не только для него самого, но и для окружающих взрослых. Все требования, связанные с учением и положением школьника, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить. Это приводит к очень быстрому формированию у младших школьников различных качеств личности, необходимых для успешного выполнения школьных учебных обязанностей.

В ситуации школьного обучения создаются совершенно новые условия для реализации и дальнейшего развития познавательной потребности ребенка. Они создаются систематическим усвоением основ наук, позволяющим школьникам проникать в закономерности окружающей их действительности. Обогащение знаниями развивает познавательную потребность на протяжении всего школьного обучения. Сначала она имеет характер интереса детей к фактам и явлениям действительности, затем — к их закономерным связям и отношениям, и, наконец, она приобретает характер интереса к тому, что известно в данной области науки. Развитие учебных интересов заключается также в том, что из эпизодических и ситуативных

432

они становятся устойчивыми интересами личности, т.е. интерес к определенной

области действительности, к определенным знаниям становится устойчиво доминирующим, постоянно побуждающим школьника к активным поискам его удовлетворения.

Усвоенные при наличии познавательных интересов знания становятся в последующих возрастах основой научного мировоззрения учащихся, определяющего и взгляды и их отношение к окружающей действительности. Часто это отношение определяет выбор школьником своего дальнейшего жизненного пути.

На протяжении младшего школьного возраста претерпевает изменение и потребность в общении.

При поступлении ребенка в школу роль взрослого и его санкций почти не меняется, лишь учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей. Однако постепенно в связи с вхождением в коллектив сверстников общение с товарищами приобретает для детей все большее и большее значение.

Данные не только наших исследований, но и других авторов показывают, что у школьников к концу младшего школьного возраста стремление к одобрению товарищей часто выражено даже более сильно, чем стремление к одобрению взрослых: теперь дети больше считаются с мнением и оценкой сверстников, чем с мнением и оценкой учителей. Это новое обстоятельство влечет значительные изменения в социальной ситуации младшего школьника и подготавливает переход к новому этапу возрастного развития ребенка — к подростковому возрасту.

8.

Одной из важнейших черт, характеризующих социальную ситуацию развития в среднем школьном возрасте, является наличие уже достаточно сложившегося коллектива сверстников, в котором дети стремятся найти и занять свое место. Типичным для подростков является желание завоевать авторитет и признание товарищей, что создает у подростка ярко выраженную потребность как можно лучше ответить их требованиям. Таким образом, в среднем школьном возрасте важнейшим фактором психического развития становятся требования коллектива и его общественное мнение.

433

Исследования показывают, что в тех случаях, когда воспитатель выступает как старший член коллектива и, таким образом, изнутри формирует его общественное мнение, моральные нормы, вносимые учителем, принимаются коллективом, что обеспечивает формирование личности учащихся в соответствии с нормами взрослых. Но при неправильном воспитании, когда взрослые пытаются извне, путем давления навязать подросткам свои требования, в коллективе возникает противодействие им, а на этой почве могут складываться ложные нормы поведения, оказывающие отрицательное влияние на формирование личности учащихся.

Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже

достаточно развитых познавательных возможностей детей среднего школьного возраста приводят к тому, что важнейшим содержанием их психического развития становится развитие самосознания. У подростков возникает интерес к своей собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке. В результате на протяжении среднего школьного возраста у подростков складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний. Это порождает новую потребность быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований и собственной самооценки. Как показывают исследования, неспособность удовлетворить эти притязания, необходимость снижения самооценки ведет к острым эффективным переживаниям, свидетельствующим о значении для детей указанной потребности. Особенно сильно такого рода переживания выражены в среднем школьном возрасте.

Исследования показали также, что количество детей, ориентирующихся на самооценку, последовательно увеличивается в ходе возрастного развития ребенка.

Следовательно, социальная ситуация в развитии детей среднего школьного возраста характеризуется тем, что постепенно в ней выдвигается и становится весьма существенным новый фактор развития, а именно собственные требования к себе. Теперь уже формирование психологических особенностей начинает зависеть не только от потребности ребенка ответить требованиям среды, но и от потребности ответить своим собственным требованиям в интересах достижения им самим поставленных

434

целей. Именно поэтому правильное соотношение между притязаниями подростка, его возможностями и самооценкой становится на этой возрастной стадии решающим как для эмоционального благополучия школьника, так и для его дальнейшего развития.

Еще одной важной особенностью социальной ситуации развития подростка, накладывающей отпечаток на весь его нравственно-психологический облик, является расхождение между объективным положением школьника и его внутренней позицией. Уровень психического развития, которого достигает подросток в соотношении с мало изменяющимся характером его жизни и деятельности, порождает в этом возрасте особый комплекс потребностей, выражающийся в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых. В психологии эта черта обычно обозначается в понятиях: «стремления к взрослости», «к самостоятельности», «к самоутверждению». Неудовлетворенность этого стремления создает у подростка типичные для этого возраста аффективные переживания, часто вызывающие у него конфликты с окружающей средой, а иногда и с самим собой. Данные, полученные в воспитательной работе с учащимися (Т.Е. Конникова), свидетельствуют, что создание подросткам особой позиции в коллективе и приобщение их к участию в общественно ценных делах взрослых может не только снять аффективные переживания и

конфликты, имеющие место в этом возрасте, но и создать у подростков подъем жизнедеятельности, вызвать положительные переживания и возбудить их творческую активность.

9.

Значительный качественный сдвиг в психическом развитии происходит в старшем школьном возрасте, где определяющим фактором этого развития становится формирование научного и морального мировоззрения. На этом возрастном этапе собственные задачи и требования школьника, связанные в единую систему и воплощенные в некоторый нравственный образец, не только становятся побудителями его поведения, но и выполняют функцию организации всех других его потребностей и стремлений.

435

Чтобы понять решающую роль в формировании личности особенностей мотивационной сферы, возникших в старшем школьном возрасте, необходимо учесть некоторые данные о развитии самой этой сферы.

В результате нашей работы мы пришли к следующим предварительным выводам относительно характера человеческих потребностей и их развития. Мы полагаем, что потребности человека различаются не только по своему содержанию и динамическим свойствам (сила, устойчивость и пр.), но и по своему строению: одни из них имеют прямой, непосредственный характер, другие — опосредствованы целью или сознательно принятым намерением.

Строение потребностей определяет и способ, каким они побуждают человека к действию. В первом случае побуждение идет прямо от потребности к действию и связано с непосредственным желанием выполнить данное действие. Наиболее отчетливо такого рода побуждения представлены в органических потребностях человека1. Во втором случае (где имеет место опосредствованное строение потребностей) побуждение идет от сознательно поставленной цели и не только не совпадает с непосредственными желаниями человека, но может находиться к ним в антагонистическом отношении. Опосредствованные побуждения возникают в тех случаях, когда какая-либо достаточно сильная и устойчивая потребность не может быть удовлетворена прямо, а предполагает промежуточные действия, выполнять которые у ребенка нет непосредственного желания.

Таким образом, побуждения, идущие от сознательно поставленной цели или принятого намерения, свидетельствуют о том, что цель стала звеном в удовлетворении непосредственной потребности человека и тем самым сделала опосредствованным способ ее удовлетворения. Характерной особенностью опосредствованной потребности является то, что цель, поставленная человеком (или принятая им), будучи связана с возможностью удовлетворения его непосредственной потребности, приобретает способность побуждать деятельность, не имеющую своей собственной побудительной

силы.

436

Сказанное свидетельствует о том, что вместе с развитием ребенка потребности не только увеличиваются в своем числе, не только обогащаются и изменяются по своему содержанию, но и сами развиваются. Так же, как и другие психические процессы, они из непосредственных превращаются в опосредствованные, приобретая сознательный и произвольный характер.

Таким образом, возникновение опосредствованных потребностей (т.е. побуждений, идущих от сознательно поставленной цели) характеризует такой этап в развитии мотивационной сферы субъекта, который делает для него возможным сознательное управление своими потребностями и стремлениями.

Возвращаясь к психологической характеристике старшего школьника, мы можем теперь понять ту психологическую функцию, которую выполняет в формировании его личности складывающееся мировоззрение и прежде всего система его моральных взглядов и убеждений. Моральное мировоззрение воплощает в себе нравственные стремления школьников и таким образом организует и сами эти побуждения и связанное с ними поведение учащихся.

Моральное мировоззрение начинает складываться задолго до старшего школьного возраста. Оно подготавливается, в частности, развитием у подростков идеальных образов людей, на которых они хотели бы походить. Однако только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим нравственным побудителем, опосредствующим все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе.

10.

Рассмотрение особенностей личности детей разных возрастов, источников, порождающих и эти особенности и их изменение, убеждает нас в том, что на протяжении онтогенеза совершается подлинное развитие личности ребенка.

Общее направление этого развития заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного

437

внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений.

Последовательный анализ изменений, происходящих в психике ребенка, показывает, что такого рода превращение носит закономерный характер и может быть понято как результат возникновения и перестройки психических процессов ребенка под влиянием его социального опыта.

Подробное рассмотрение каждого возрастного этапа обнаруживает также, что стержнем возрастных изменений личности ребенка являются изменения, которые

претерпевает его аффективно-потребностная сфера. Здесь происходит переход от элементарных потребностей ребенка, непосредственно побуждающих его поведение и деятельность, к потребностям опосредствованным, действующим через сознательно поставленные цели и принятые намерения. Кроме того, в каждом возрасте возникает своя специфическая для него констелляция мотивационных тенденций и особый характер их иерархической структуры. В раннем детстве, как показывают материалы, поведение ребенка и его внутренняя психическая жизнь определяются временным соподчинением непосредственных аффективных тенденций, которое возникает ситуативно на основе победы одних над другими; причем в борьбе этих тенденций ребенок не принимает сознательного участия. В дальнейшем иерархия мотивов начинает складываться как более устойчивая, основанная на относительном постоянстве доминирующих потребностей и стремлений ребенка, возникших в результате его опыта. На завершающем этапе онтогенетического развития иерархическая структура мотивов приобретает максимальную устойчивость и свободу от внешних влияний, так как начинает опираться на собственные взгляды и убеждения субъекта. Именно взгляды и убеждения, складывающиеся в систему морального мировоззрения, становятся постепенно главной мотивирующей силой, определяющей и все другие побуждения субъекта и его поведение.

Следовательно, смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью. Логика психического развития заключается также и в том, что ребенок из существа, усваивающего

накопленный человечеством социальный опыт, превращается в творца этого опыта, создающего те материальные и духовные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики. Наконец, смысл онтогенетического развития заключается в том, что ребенок из существа, обладающего лишь некоторыми индивидуальными анатомо-физиологическими задатками, превращается в носителя лишь ему одному свойственных неповторимых индивидуальных особенностей личности. Однако процесс такого превращения не был прослежен нами в данной монографии. Это должно составить задачу специальной работы.

11.

Полученные данные относительно общих тенденций возрастного развития ребенка позволяют высказать некоторые соображения о движущих силах этого развития.

Широкий биологический подход к человеку толкает на предположение, что основным движущим противоречием в развитии его психики является противоречие между потребностью субъекта сохранить благополучные взаимоотношения с окружающей общественной средой и имеющимися у него для этого возможностями. Казалось бы, что именно эта потребность заставляет его «принять» требования

окружающих и стремиться ответить этим требованиям.

Но такое представление об источниках и факторах психического развития по существу не преодолевает до конца биологизаторский подход к развитию психики. Правда, вместо биологической среды, к которой приспосабливается животное, здесь может быть рассмотрена общественная среда, вместо борьбы за существование — стремление найти свое место в обществе; однако при таком подходе основной закон развития остается общим для животных и человека и по существу своему биологическим: и там и здесь действует один и тот же принцип — принцип приспособления к среде ради удовлетворения своих непосредственных потребностей.

По-видимому, так обстоит дело лишь на первоначальных этапах психического развития ребенка. Действительно, сначала психические особенности и качества возникают

439

путем приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Но, возникнув таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие. На этом подлинно человеческом этапе развития психика перестает служить только «ориентировочной реакцией», перестает быть грандиозным реактивным образованием, возникшим в ответ на трудности приспособления. Она становится особой реальностью, составляющей содержание жизни ребенка.

Таким образом, в процессе развития создается собственный внутренний мир ребенка, который выступает для него в роли своеобразной «внутренней среды», достаточно реальной, чтобы стать подлинным источником и фактором его дальнейшего развития. Так как эта «внутренняя среда» является отражением первой, ее независимость имеет в известной мере относительный характер. Например, в тех случаях, когда нравственный идеал ребенка оказывается несовместимым с общественными требованиями, это с необходимостью приводит либо к постепенному изменению идеала, либо к аффективному кризису самого ребенка.

Следовательно, путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и в превращении его в активного преобразователя этой среды и в воспитателя собственной личности.

12.

Исследования, проведенные нашим научным коллективом, позволяют высказать некоторые соображения относительно проблемы усвоения и развития в детском возрасте.

Отличительная черта психического развития в онтогенезе, согласно мысли Л. С. Выготского, заключается в том, что результат этого развития в виде определенного образца (идеальной формы) существует в окружающей ребенка общественной среде

еще до начала его развития. (Например, усвоение речи происходит в условиях развитых форм родного языка, формирование качеств личности и моральной сферы — в условиях существующего в данном обществе морального кодекса, носителем которого

440

являются и взрослые люди и герои художественных произведений и т.д.) Поведение и деятельность ребенка направляются этими образцами.

Можно утверждать, что качества личности человека и его нравственная сфера формируются в процессе усвоения существующих в данном обществе образцов. Однако проведенные нами исследования обнаруживают, что усвоение таких образцов далеко не всегда приводит к психическому развитию ребенка. Бывают случаи, когда усвоенные нравственные нормы или формы поведения остаются просто знанием, умением, навыком, ничего не меняя ни в поведении ребенка, ни в его нравственном психологическом облике. В других же случаях в результате усвоения у детей действительно появляются некоторые новые психологические особенности, создающие качественный скачок в их психическом развитии. В этих случаях у ребенка появляются не только новые знания и умения, но и потребность действовать в соответствии с ними. Следовательно, появление новой потребности знаменует собой продвижение в психическом развитии ребенка.

Несовпадение усвоения и развития очень остро ставит вопрос о том, при каких же условиях усвоение приводит к развитию.

Проведенные нами экспериментальные исследования позволяют сделать вывод, что решающим условием подлинного формирования личности ребенка является то, в каком отношении к усваиваемому образцу находится сам ребенок. Если усвоение образца происходит под внешним воздействием взрослого, а ребенок лишь пассивно следует его требованиям, усвоение образца, как правило, остается на уровне знаний и умений. Если же стремление к образцу (сознательное или неосознанное) имеется у самого ребенка, если он сам предъявляет к себе, к своему поведению требования, соответствующие образцу, сам себя контролирует и оценивает, то усвоение образца приводит к развитию: усваиваемые ребенком формы поведения или формы взаимоотношений с окружающими превращаются в качества его личности, т.е. в определенные новообразования, включающие в себя потребность действовать соответственно усвоенному.

Иначе говоря, наличие у ребенка собственного побуждения овладеть образцом и наличие активных действий

441

по усвоению этого образца приводит к прогрессу в психическом развитии ребенка. Если же ребенок при усвоении образца пассивно подчиняется требованиям взрослого, он в лучшем случае научается воспроизводить усвоенное, но у него не появляется никакой новой потребности, а следовательно, не происходит и

существенного продвижения в его психическом развитии.

13.

Помимо этого общего вывода, исследования, проведенные в нашей лаборатории, установили и некоторые более частные условия и закономерности превращения усваиваемых ребенком форм поведения и деятельности в качества его личности. Кратко они могут быть сформулированы в следующих положениях.

А. Усваиваемые формы поведения закрепляются и приобретают устойчивость тогда, когда они становятся для ребенка средством реализации определенных мотивов, стремлений, потребностей. При этом возникает своеобразный сплав этих мотивов с соответствующими им формами поведения, что и знаменует становление устойчивого качества личности.

Б. Закрепление упражняемых форм поведения и превращение их в качества личности требуют определенной организации как мотивационной сферы ребенка, так и его поведения.

Что касается роли мотивации в закреплении поведения, то она отмечается в следующих случаях:

1) когда у ребенка с самого начала имеется положительное отношение к тому поведению, которое он усваивает;

2) когда усваиваемое поведение является необходимым атрибутом того образца (идеала), к которому ребенок стремится. Например, первоклассник легко и устойчиво усваивает навыки прилежной работы в том случае, если прилежание выступает для него как обязательный атрибут позиции хорошего школьника, или, например, подростки прочно усваивают формы организованного, дисциплинированного поведения в том случае, когда они воспринимают его как присущее идеалу, которому они хотят следовать;

442

3) поведение может закрепиться и в том случае, когда ребенок действует по внешнему побуждению. Однако в этом случае необходимо, чтобы полученный в соответствующем поведении результат приобрел для ребенка самостоятельное значение. Например, первоначально ребенка может заставлять учиться стремление выиграть в соревновании, но хорошие успехи в учении, похвала окружающих, возникшие в процессе учебной деятельности навыки или умения или интерес к учебному предмету приводят к тому, что ребенок затем начинает прилежно учиться и без внешнего побуждения.

Что касается организации поведения ребенка в процессе упражнения, то было установлено, что в тех случаях, когда усваиваемая форма поведения является достаточно сложной, необходимо расчленять ее на относительно самостоятельные небольшие отрезки, каждый из которых должен контролироваться и оцениваться отдельно. В этих случаях выделенный отрезок поведения становится предметом

сознания ребенка и таким образом усваивается им достаточно устойчиво. Иногда в этих случаях необходимо дать ребенку и некоторые внешние средства, помогающие ему овладеть своим поведением.

Полученные в этих исследованиях данные опровергают интеллектуалистический подход к воспитанию, основным методом которого является убеждение словом, и показывают значение организации деятельности ребенка. Они свидетельствуют также о том, что воспитание включает в себя элементы своеобразного обучения ребенка необходимым формам поведения и деятельности, а также определенным формам его отношений к окружающей среде, и прежде всего к людям.

Данные исследований свидетельствуют также, что нравственное формирование личности ребенка не может осуществляться путем принуждения; оно предполагает, в первую очередь, организацию и воспитание его потребностей и стремлений. А в этом процессе центральное место принадлежит тем нравственным образцам (идеалам), которые могли бы выступить для детей в качестве постоянно действующих мотивов, побуждающих поведение и деятельность ребенка и регулирующих все его взаимоотношения с действительностью. Таким образом, процесс воспитания есть в известном смысле и процесс самовоспитания. Данные исследований позволяют заключить,

443

что поощрение как метод педагогического воздействия имеет безусловное преимущество перед наказанием, которое, действуя вопреки собственной активности ребенка, не может выступить в качестве формирующего фактора.

14.

Исследования, направленные на изучение условий процесса развития самооценки детей и на выяснение ее функции в формировании личности ребенка, привели нас к следующим основным выводам.

1) Устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки взрослого и результатов собственной деятельности ребенка. В тех случаях, когда самооценка возникает лишь на основе усвоения оценки окружающих без умения самостоятельно оценить результаты своей деятельности, у ребенка легко может сложиться неправильная самооценка, являющаяся значительным препятствием для полноценного формирования его личности. Устойчивая самооценка, как показывают экспериментальные данные, сопротивляется перестройке, так как ребенок привыкает к ней и испытывает потребность в ее сохранении. Если оценка окружающих меняется, то самооценка легче перестраивается в сторону более высокой, чем низкой. Завышенная самооценка больше сопротивляется перестройке, чем заниженная, причем сопротивление тем больше, чем меньше ребенок сам умеет анализировать свою деятельность.

2) На основании оценки и самооценки у детей формируется определенный

уровень притязаний. Если эти притязания превышают возможности ребенка и он не может достигнуть поставленных задач, у него, как правило, возникают острые аффективные переживания, так как неуспех принуждает его снизить привычную самооценку. Особенно острые аффективные переживания возникают у детей в тех случаях, когда у них уже имеется известная неуверенность в себе, которую они не хотят допустить в свое сознание. В этих случаях у ребенка возникает стремление отвергнуть те факты, которые свидетельствуют о неуспехе и тем самым обнаруживают его несостоятельность.

3) Острые аффективные переживания вызывают у детей некоторые общественно отрицательные формы.

444

поведения — упрямство, негативизм, агрессивность, обидчивость и пр. При длительном сохранении аффективного состояния вызванные им формы поведения усваиваются ребенком и становятся устойчивыми качествами его личности. Таким образом, отрицательные качества личности возникают в ответ на потребность ребенка избежать тяжелых аффективных переживаний, связанных с потерей уверенности в себе.

Путь формирования такого рода отрицательных качеств заключается в том, что они сначала являются лишь реактивными образованиями, возникающими вследствие определенных аффективных состояний ребенка; затем в процессе повторения они закрепляются в виде привычных форм поведения; в дальнейшем ребенок начинает оправдывать эти отрицательные формы поведения и даже относиться к ним положительно, в результате чего они становятся устойчивыми качествами личности. Таким образом, исследования показали, что в формировании как отрицательных, так и положительных качеств личности существуют некоторые общие закономерности. И там и здесь они возникают в ответ на ту или иную потребность ребенка и закрепляются в процессе поведения, связанного с этой потребностью. И там и здесь усвоение форм поведения происходит в одной и той же последовательности: сначала они проявляются ситуативно, затем становятся привычными и, наконец, приобретают характер устойчивых качеств личности.

4) Все данные этой группы исследований свидетельствуют о том, что устойчивая самооценка выполняет чрезвычайно важную функцию в психическом развитии ребенка. Для детей, обладающих такой самооценкой, быть на ее уровне является не менее, а иногда даже более значимым, чем быть на уровне оценки окружающих. Таким образом, в исследованиях подтвердилась гипотеза о самооценке как важнейшем факторе формирования личности ребенка. Выяснилось также, что, чем старше ребенок, тем большее значение приобретает этот фактор.

5) Исследования аффективной сферы детей обнаруживают необходимость учитывать в процессе воспитания формирование правильного соотношения между

самооценкой, уровнем притязания ребенка и его возможностями. Диспропорция в развитии этих элементов нарушает

445

гармоническую структуру личности ребенка и приводит к дефектному формированию его характера. Это ставит задачу не только всестороннего развития ребенка, но и задачу воспитания у него гармонического соотношения внутренних компонентов его личности.

15.

Возвращаясь на основе всех полученных в наших исследованиях данных к вопросу о построении программы воспитательной работы, можно сделать некоторые общие предварительные выводы:

1. Конкретизируя цели воспитания по возрастам, необходимо ориентироваться не на отдельные психологические особенности ребенка, а на целостную структуру его личности, создающую некоторый общий нравственно-психологический облик, свойственный детям в каждый период их возрастного развития.

2. Конкретное содержание воспитательного процесса на соответствующем этапе должно учитывать специфические для этого периода движущие силы развития ребенка и формирующиеся особенности его личности. Так, при поступлении ребенка в школу в качестве центральной задачи выступает формирование у него отношения к учению как к общественно значимой деятельности и формирование познавательного отношения к получаемым в школе знаниям. На следующих этапах воспитания последовательно возникают, например, такие задачи, как формирование правильных взаимоотношений детей в коллективе, формирование у них адекватной самооценки, уровня притязаний, идеалов и, наконец, в старшем школьном возрасте — задача формирования морального мировоззрения.

3. Успешное решение воспитательных задач требует методов, разработанных с учетом возрастной специфики условий и закономерностей формирования личности детей. При этом особое значение приобретает определенная организация детского коллектива, который играет решающую роль в формировании у ребенка общественной направленности, а тем самым всей его личности. На каждом возрастном этапе детский коллектив должен иметь свою специфику — соответствующее потребностям детей данного возраста содержание коллективной жизни

446

и соответствующие формы ее организации. Это обеспечит правильное положение данного коллектива в школе и правильную позицию каждого ребенка в этом коллективе.

4. Наконец, установленное на основе исследования понимание взаимоотношения между воспитанием и развитием ребенка позволяет выдвинуть один из основных критериев, по которому можно судить о продвижении детей в ходе воспитательного

процесса. Это — появление у них устойчивого стремления действовать в соответствии с требованиями воспитания в любых условиях и ситуациях.

447

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3.

2. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20.

3. Ленин В. И. Задачи Союзов молодежи. (Речь на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г.) Полн. собр. соч., т. 41.

4. Алемаскин М. А. Опыт психологической характеристики несовершеннолетнего правонарушителя. «Вопросы предупреждения преступности», вып. 2. М., Юриздат (Всесоюзный институт по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности), 1965.

5. Алемаскин М. А. Брак-то педагогический. «Воспитание школьников», 1967, № 4.

6. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. «Труды Государственного института мозга им. В. М. Бехтерева», т. IV. М.—Л., Гос. изд. биол. и мед. лит., 1935.

7. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. «Известия АПН РСФСР», вып. 18, 1948.

8. Арискина К. А. Выбор профессии учащимися средней школы. Канд. дисс. М., 1952.

9. Бельский П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении. М., Юридическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1924.

10. Бернфельд З. Психология юности Э. Шпрангера, пер. с нем. В сб.: «Педология юности», под ред. И. Арямова. М.—Л., Гос. уч. пед. изд-во, 1931.

448

11. Благонадежина Л. В. К вопросу о формировании отношения школьников к труду в зависимости от различной его организации. «Вопросы психологии», 1959, № 6.

12. Блонский П. П. Личность ребенка и воспитание. «Психология и дети». М., 1917, № 1.

13. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

14. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М., «Просвещение», 1964.

15. Блонский П. П. Психология желания. «Вопросы психологии», 1965, № 5.

16. Богословский В. В. Понимание и усвоение школьниками IV—VII классов исторической причинности. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», т. 96, 1954.

17. Богуславская З. М. Выделение цвета и формы у детей-дошкольников в

зависимости от характера их деятельности. «Доклады АПН РСФСР», 1958, № 1.

18. Божович Л. И. Психологический анализ употребления правил на безударные гласные корня. «Советская педагогика», 1937, № 5—6.

19. Божович Л. И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний. «Советская педагогика», 1945, № 11.

20. Божович Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. В сб.: «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948.

21. Божович Л. И. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста. В сб.: «Очерки психологии детей». М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

22. Божович Л. И. Общая характеристика детей младшего школьного возраста. В сб.: «Очерки психологии детей». М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

23. Божович Л. И., Морозова Н. Г. Особенности памяти младшего школьника. В сб.: «Очерки психологии детей». М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

24. Божович Л. И. Отношение к учению как психологическая проблема. «Известия АПН РСФСР», 1951, вып. 36.

25. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности. «Известия АПН РСФСР», 1951, вып. 36.

26. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.

449

27. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков. «Вопросы психологии», 1955, № 1.

28. Божович Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения. «Известия АПН РСФСР», вып. 73, 1955.

29. Божович Л. И. Некоторые проблемы формирования личности школьника и пути их изучения. «Вопросы психологии», 1956, № 5.

30. Божович Л. И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания. «Психологическая наука в СССР», т. II. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

31. Божович Л. И. О некоторых проблемах и методах изучения личности школьника. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

32. Божович Л. И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования. «XVIII Международный психологический конгресс». Симпозиум 35. М., 1966.

33. Божович Л. И., Конникова Т.Е. Возрастной подход в пионерской работе. М., «Молодая гвардия», 1967.

34. Бородулина А. С. Психологические особенности применения натуральных предметов в качестве наглядных пособий на уроках естествознания. «Ученые записки

МГПИ им. Потемкина», т. 36. Кафедра психологии, вып. 2. «Проблема активности личности». М., 1954.

35. Бочкарева Г. Г. Психологическое изучение личности преступника в целях предупреждения рецидива. Сб. «Из опыта работы работников колоний», Изд-во МООП, 1965.

36. Бюлер К. Духовное развитие ребенка, пер. с нем. М., Изд-во «Новая Москва», 1924.

37. Бюлер Ш., Тюдор Гарт Б., Гетцер Г. Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни, пер. с нем. М.—Л., Огиз — гос. мед. изд., 1931.

38. Веденов А. В. Личность как предмет психологической науки. «Вопросы психологии», 1956, № 1.

39. Веденов А. В. В арсенал науки о коммунистическом воспитании. «Советская педагогика», 1966, № 4.

40. Веденов А. В. Факторы развития личности в социалистическом обществе. Институт философии АН СССР. «Человек в социалистическом и буржуазном обществе». Материалы симпозиума, вып. 1. М., 1966.

41. «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков», под ред. Эльконина Д. Б. и Драгуновой Т. В. М., «Просвещение», 1967.

42. «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников»,

450

под ред. Эльконина Д. Б. и Давыдова В. В. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

43. «Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях», под ред. Щелованова Н. М. и Аксариной Н. М., изд. 4. М., Медгиз, 1960.

44. Вундт В. Очерки психологии, пер. с нем. М., 1897.

45. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., Изд-во «Работник просвещения», 1926.

46. Выготский Л. С. Педология подростка. М.—Л., Учпедгиз, 1931. Педфак. 2 МГУ Центр. тип. НКВМ (на правах рукописи).

47. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Издание эксперимент. дефектологич. ин-та им. М. С. Эпштейна. М., 1936.

48. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

49. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

50. Гермес Г. Формирование духовной структуры рабочего подростка, пер. с нем. В сб.: «Педология юности», под ред. Арямова А. М. Гос. уч. пед. изд-во, 1931.

51. Голубева А. Н. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1955.

52. Горбачева В. А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста.

«Известия АПН РСФСР», вып. 1, 1945.

53. Горбачева В. А. К вопросу формирования оценки и самооценки у детей. «Известия АПН РСФСР», вып. 18, 1948.

54. Горфункель П. Л. Об одном из факторов стимулирующей силы мотива. «Вопросы психологии», 1967, № 4.

55. Гуревич К. М. Развитие волевых действий у детей младшего школьного возраста. Канд. дисс. М., 1940.

56. Гуркина А. П. Осознание нравственных качеств личности школьника V—VII классов. Автореферат канд. дисс. М., 1950.

57. Дауголл М. Основные проблемы социальной психологии, пер. с англ. М., 1916.

58. Джемс В. Беседы с учителями о психологии, пер. с англ. Пг., Изд-во «Мир», 1919.

59. Добрынин Н. Ф. Проблема значимости при образовании временных связей. «Доклады на совещании по вопросам психологии». М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.

60. Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности, активности сознания. «Ученые записки МГПИ им. Потемкина», т. XXXVI. Кафедра психологии, вып. 2. «Проблема активности личности». М., 1954.

451

61. Драгунова Т. В. Воспитание подростка в семье. М., Изд-во АПН РСФСР, 1955.

62. Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

63. Драгунова Т. В. Психологический анализ оценки поступков подростками. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

64. Дукат Л. Ю. О некоторых особенностях и функции идеалов в школьном возрасте. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

65. Жаворонко А. И. Психологические особенности воспитания коллективизма у детей среднего школьного возраста. Канд. дисс. Киев, 1953.

66. Жаворонко А. И. О воспитании ответственности у школьников. «Советская педагогика», 1960, № 3.

67. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. «Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию». М., Учпедгиз, 1948.

68. Запорожец А. В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста. В сб.: «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М., Изд-во АПН РСФСР, 1948.

69. Запорожец А. В. Психология. Учебник для дошкольных педагогических училищ. М., Учпедгиз, 1961.

70. Зейгарник Б. В. Предмет и задачи патопсихологии. В сб.: «Вопросы экспериментальной патопсихологии». М., Мин-во здравоохр. РСФСР. Гос. научн. исслед. ин-т психиатрии. [Труды, т. 43], 1965.

71. Ибрагимова Р. Н. Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1952.

72. Игнатьев Е. И. (ред.) Психология младшего школьника. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

73. «Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания», под ред. И. А. Каирова. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1947.

74. «Исповедь поколения», под ред. Грушина Б. и Чикина В. Институт общественных отношений. М., «Молодая гвардия», 1962.

75. Истомина З. М. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте. «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1948.

76. Калинин М. И. О коммунистическом воспитании и обучении. М., Учпедгиз, 1957.

77. Кистяковская М. Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни. «Вопросы психологии», 1965, № 2.

452

78. Ковалев А. Г. О работе классного руководителя по изучению личности школьника. Симферополь, Крымиздат, 1949.

79. Ковалев А. Г. Принципы и методы изучения личности школьника. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена», т. 232. Л., 1962.

80. Ковалев А. Г. Психология личности. Учебное пособие, изд. 2. М., «Просвещение», 1965.

81. Ковалев А. Г. и Мясищев В. Н. Психические особенности человека, т. 1. «Характер». Л., Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1957.

82. Коломинский Я. Л. Путь изучения и формирования личных взаимоотношений между учениками класса. «Вопросы психологии», 1963, № 2.

83. Комм А. Г. Реконструкция в воспроизведении. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена», т. 34. Л., 1940.

84. Конникова Т.Е. Начальный этап в развитии речи. Канд. дисс. Л., 1947.

85. Конникова Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

86. Конникова Т.Е. Организация и воспитание ученического коллектива. «Очерки педагогики». Л., Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1963.

87. Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании личности ребенка. «XVIII Международный психологический конгресс». Симпозиум 35. М., 1966.

87а. Конникова Т.Е. Коллектив и формирование личности школьника. «Педагогика». Курс лекций, лекция 14, отв. ред. Г. И. Щукина. М., «Просвещение»,

1966.

88. Корман Т. А. К вопросу психологии воспроизведения. «Ученые записки МГПИ им. Потемкина», т. 36. Кафедра психологии, вып. 2. «Проблема активности личности». М., 1954.

89. Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. «Вопросы психологии», 1956, № 5.

90. Коффка К. Основы психического развития. Соцэкгиз. М.—Л., 1934.

91. Крантовский С. Г. Военные идеалы суворовцев старших классов. Автореферат канд. дисс. М., 1952.

92. Краснобаев И. М. Формирование нравственных убеждений у старших школьников. М., Учпедгиз, 1960.

93. Кро О. Интеллектуальное развитие в период созревания. «Педология юности». Сборник статей, под ред. И. Арямова. М.—Л., Гос. уч. пед. изд-во, 1931.

94. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948.

453

95. Крутецкий В. А. Характеристика некоторых моральных понятий у старших школьников. Канд. дисс. М., 1953.

96. Крылов Н. И. О намерениях старших школьников в отношении будущей профессии. «Известия АПН РСФСР», вып. 123, 1962.

97. Кузьмин Е. С. Проблема потребности в свете работ классиков марксизма-ленинизма. «Ученые записки ЛГУ им. Жданова», № 265, вып. 16, 1959.

98. Кшиштошек З. и Свида Х. Примерная программа (дискутируем по вопросам воспитания в основной школе). «Воспитание», 1960, № 15 (на польск. яз.).

99. Лазурский А. Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение. СПб., 1918.

100. Левитов Н. Д. Психология старшего школьника. М., Учпедгиз, 1955.

101. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М., «Просвещение», 1964.

102. Лежнев В. Г. Учение о потребностях в современной психологии. «Ученые записки кафедры психологии», вып. 1, под ред. К. Н. Корнилова. М., Изд-во МГПИ, 1939.

103. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. «Известия АПН РСФСР», вып. 7, 1947.

104. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. В сб.: «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948.

105. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., «Мысль», 1965.

106. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека. «Вопросы

психологии», 1960, № 6.

107. Лехтман-Абрамович Р. Я., Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. М., Медгиз, 1949.

108. Лисина М. И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста. «Вопросы психологии», 1961, № 3.

109. Лурия А. Р. Предисловие к книге Дж. Б. Фурста «Невротик, его среда и внутренний мир». М., Изд-во иностр. лит., 1957.

110. Мазий Б. К. К вопросу о потребностях и их роли в системе отношений человека. «Ученые записки ЛГУ им. А. Жданова», № 265, вып. 16, 1959.

111. Мазуренко Г. В. Психологические условия воспитательного воздействия на учащихся оценки их знаний. Канд. дисс. М., 1951.

454

112. Макаренко А. С. Соч., т. 1. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

113. Макаренко А. С. Соч., т. IV. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

114. Макаренко А. С. Соч., т. V. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

115. Малиованов А. Л. Роль нравственного убеждения в формировании дисциплинированного поведения советских подростков. Канд. дисс. М., 1953.

116. Мансуров Н. С. Современная буржуазная психология. (Критический очерк). М., Соцэкгиз, 1962.

117. Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1948.

118. Матюшина Н. М. Борьба мотивов у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1945.

119. Махлах Е. С. Психологические условия формирования некоторых общественно ценных качеств личности школьников. «Тезисы докладов на II съезде общества психологов», вып. V. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.

120. Мерлин В. С. Очерк психологии личности. Пермское кн. изд-во, 1959.

121. Морозов М. Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста. «Известия АПН РСФСР», вып. 73, 1955.

122. Морган Л. Привычка и инстинкт. СПб., 1899.

123. Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., Изд-во «Русский книжник», 1924.

124. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., Изд-во ЛГУ, 1960.

125. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. «Психологическая наука в СССР», т. II. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

126. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

127. Неймарк М. С. Опыт экспериментального исследования направленности личности подростка. «Вопросы психологии», 1963, № 1.

128. Неймарк М. С. Изучение направленности личности подростка. «XVIII Международный психологический конгресс». Симпозиум 35. М., 1966.

129. Новомейский А. С. Наглядно-образное запоминание в условиях различных учебных задач. Канд. дисс. М., 1950.

130. Норакидзе В. Г. Темперамент личности и фиксированная

455

установка. В сб.: «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, Изд-во АН Груз. ССР, 1958.

131. Норакидзе В. Г. Типы характера личности и фиксированная установка. В сб.: «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, Изд-во АН Груз. ССР, 1958.

132. «Очерки психологии детей», под ред. Божович Л. И. и Леонтьева А. Н. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

133. «Павловские среды», т. 1. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1949.

134. Павлов И. П. Полное собрание сочинений, т. II, кн. 2. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1951.

135. Павлов И. П. Полное собрание сочинений, т. IV. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1951.

136. «Педагогика». Учебник для пединститутов, под ред. И. А. Каирова. М., Учпедгиз, 1956.

136а. «Педагогика». Курс лекций, под ред. Г. И. Щукиной. М., «Просвещение», 1966.

137. Пейпер А. Особенности деятельности мозга ребенка. Л., Медгиз, 1962.

138. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., Учпедгиз, 1932.

139. Прангишвили А. С. О некоторых вопросах общепсихологической теории личности. «Сообщения АН Груз. ССР», т. XVII, № 9. Тбилиси, 1956.

140. «Применение знаний в учебной практике школьников». Сборник, под ред. Н. А. Менчинской. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

141. «Примерная программа воспитания учащихся восьмилетней и средней школы». Проект. М., Учпедгиз, 1958.

142. Прокина Н. Ф., Якобсон С. Г. Роль внешних средств при овладении детьми последовательностью своих действий. «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 4.

143. Прокина Н. Ф. Условия формирования организованного поведения школьников при выполнении режима в школе-интернате. «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

144. «Психологическое изучение детей в школе-интернате». М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

145. «Психология. Учебник для педагогических институтов», под ред. Смирнова А. А. и др. М., Учпедгиз, 1956.

146. «Психология личности и деятельности дошкольника», под ред. Запорожца А. В. и Эльконина Д. Б. М., «Просвещение», 1964.

147. Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. М., Изд-во АМН СССР, 1948.

148. Рубинштейн М. М. Психология, педагогика и гигиена юности. М., Изд-во «Мир», 1926.

456

149. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.

150. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., Изд-во АН СССР, 1957.

151. Рубцова Т. В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста. «Вопросы психологии», 1956, № 4.

152. Савонько Е. И. Возрастные особенности ориентации ребенка на оценку его другими людьми и самооценку. «XVIII Международный психологический конгресс». Симпозиум 35. М., 1966.

153. Седов Л. Д. Психология юношеского возраста. «Вестник воспитания». М., 1897, № 6—7.

154. Селиванов В. И. Воспитание воли школьника. М., Учпедгиз, 1949.

155. Селли Д. Очерки по психологии детства, пер. с англ. М., 1909.

156. Семенова А. П. Соотношение конкретизации и обобщения при понимании переносных значений. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена», т. 65, 1948.

157. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников. «Ученые записки Тамбовского пед. института», вып. 10, 1956.

158. Сеченов И. М. Психологические этюды. СПб., 1873.

159. Сеченов И. М. Элементы мысли. В кн.: Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е. Физиология нервной системы. Избранные труды, вып. 1. М., Госмедиздат, 1952.

160. Славина Л. С. Психологический анализ обучения пунктуации. «Советская педагогика», 1939, № 1.

161. Славина Л. С. Развитие мотивов игровой деятельности. «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1948.

162. Славина Л. С. Психологические условия повышения успеваемости у одной из групп отстающих школьников I класса. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.

163. Славина Л. С. Роль семьи в формировании отношения школьника к учению в школе. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.

164. Славина Л. С. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся I класса в учебной работе. «Известия АПН РСФСР», вып. 73, 1955.

165. Славина Л. С. Формирование у школьников I класса ответственного

выполнения учебных обязанностей. «Вопросы психологии», 1956, № 4.

457

166. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

167. Славина Л. С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

168. Славина Л. С. К психологической характеристике труда школьника в семье. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

169. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., «Просвещение», 1966.

170. Смирнов А. А. Психология запоминания. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948.

171. Собиева Г. А. Формирование самосознания и самооценки у советских школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1953.

172. «Современная психология в капиталистических странах», под ред. Е. В. Шороховой. М., Изд-во АН СССР, 1963.

173. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. М., Учпедгиз, 1961.

174. Теплов Б. М. Психология. Учебник для средней школы. М., Учпедгиз, 1952.

175. Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе... 15-е издание. М., 1914.

176. «Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии». СПб., 1906.

177. «Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии (1909)». СПб., 1910.

178. Тумлирц О. Единство психологии и его значение для теории переходного возраста, пер. с нем. Сб.: «Педология юности», пер. с нем., под ред. И. Арямова. М.—Л., Гос. уч. пед. изд-во, 1931.

179. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. В сб.: «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, Изд-во АН Груз. ССР, 1958.

180. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1945.

181. Уэллс Г. Павлов и Фрейд. Изд-во иностр. лит. М., 1959.

182. Фарапонова Э. А. Особенности ощущений и восприятий у младших школьников. В сб.: «Психология младшего школьника», под ред. Е. И. Игнатьева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

183. Фигурин Н. Л. и Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., Медгиз, 1949.

184. Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. М.—Л., Госиздат, 1930.

458

185. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа. Одесса, 1927.

186. Фрейд З. Влечения и их судьба. Психологическая и психоаналитическая библиотека, вып. III. Госиздат, 1923.

187. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. М.—Пг., Госиздат, 1923.

188. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. М.—Пг., Госиздат, 1923.

189. Фрейд З. Положение о двух принципах психической деятельности. Психологическая и психоаналитическая библиотека, вып. III. М.—Пг., Госиздат, 1923.

190. Фрейд З. Я и Оно. Л., Изд-во «Academia», 1924.

191. Фурст Дж. Б. Невротик, его среда и внутренний мир, пер. с англ. М., Изд-во иностр. лит., 1957.

192. Хомутова М. А. Особенности познавательных интересов школьников, связанных с выбором профессии. «Вопросы психологии», 1958, № 1.

193. Ценципер А. Б. Изучение положения ученика в коллективе. «Советская педагогика», 1965, № 11.

194. Циванюк Н. А. Особенности понимания сказки у детей от 3-х до 5-ти лет. Канд. дисс. М., 1953.

195. Чудновский В. Э. Экспериментальное выявление преобладающих мотивов поведения у детей. «XVIII Международный психологический конгресс». Симпозиум 35. М., 1966.

196. Шнирман А. Л. Коллектив и развитие личности школьника. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена», т. 232. Л., 1962.

197. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. 26-я гос. типография. Петроград, 1922.

198. Штерн Э. Психическая структура подростка, пер. с нем. Сб. «Педология юности», под ред. И. Арямова. М.—Л., Гос. уч. пед. изд-во, 1931.

199. Щелованов Н. М. Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания. Гл. I. «Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях», изд. 4. М., Медгиз, 1960.

200. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры. В сб.: «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М., Изд-во АПН РСФСР, 1948.

201. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., Учпедгиз, 1960.

202. Эльконин Д. Б. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе. «Вопросы психологии», 1960, № 5.

203. Эренбург И. Люди, годы, жизнь. «Новый мир», 1963, № 3.

459

204. Якобсон С. И. Изучение организованности школьника в учебной работе. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

205. Якобсон П. М. Психология чувств. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

206. Якобсон П. М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка-

первоклассника. В сб.: «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников». М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

206а. Allport F. H. Personality and social encounter. New York, 1960.

207. Aronfreed J. The internalisation of social control through punishment: experimental studies of the role of conditioning and the second signal system in the development of conscience. «XVIII International Congress of Psychology», Symposium No. 35, Moscow, 1966.

208. Aronson Eliot. To find evidence of discomfort as a function of «dissonant succes». «XVIII International Congress of Psychology», Symposium No. 35, Moscow, 1966.

209. Bojovitch L. Rôle de l'activité de l'enfant dans la formation de sa personnalité. «Recherches psychologiques en U.R.S.S.». Ed. du Progrès, Moscou, 1966.

210. Bronfenbrenner U. Response to pressure from peers versus adults among American schoolchildren. «XVIII International Congress of Psychology», Symposium No. 35, Moscow, 1966.

211. Child J. L. Socialization. «Handbook of social psychology», 1954, Massachusetts, USA; London, England.

212. Débesse M. Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence». «Cahiers de pédagogie moderne», Paris, 1956.

213. Dembo T. Der Ärger als dynamisches Problem. «Psychologische Forschungen», Bd. 15, 1931.

214. Dreikurs R. Psychology in the classroom. A manual for teachers. New York, 1957.

215. Gratiot-Alphandery H. Les psychologues scolaires. «Cahiers de pédagogie moderne», Paris, 1956.

216. Hall C., Lindzey G. Theories of personality. New York, Wiley, 1957, London.

217. Havighurst R. (and others). The development of the ideal self in childhood and adolescence. «Journal of educational research», 1946, No. 40.

218. Havighurst R., Itaba H. Adolescent character and personality. New York, Wiby, 1949.

219. Hoppe F. Erfolg und Mißerfolg. «Psychologische Forschungen», Bd. 14, 1930.

220. Horney K. New ways in psychoanalysis. New York, 1939.

460

221. Hurtig M. Développement psycho-social et milieu socioculturel. «XVIII congrès international de psychologie», Symposium 35, Moscou, 1966.

222. Karsten A. Psychische Sättigung. «Psychologische Forschungen», Bd. 10, 1928.

223. Kohlberg L. The development of childrens orientations toward a moral order. The University of Chicago, USA, 1963.

224. Kohlberg L. The developmental approach to moralization: Relationships between maturity of moral judgment and moral conduct. «XVIII International Congress of

Psychology», Symposium No. 35, Moscow, 1966.

225. Levin K. Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Berlin, 1926.

226. Levin K. The dynamic theory of personality. New York—London, 1935.

227. Mussen P. N., Conger J. J., Kagan J. Child development and personality. New York, 1964.

228. Ovsjankina M. Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen. «Psychologische Forschungen», Bd. 11, 1928.

229. Piaget J. Le jugement moral chez l’enfant. Nouv. éd. Paris, Presse Universitaire de France, 1957.

230. Rodgers C. R. Client-centered therapy; the current practice, implications and the theory. Boston — Houghton, 1951.

231. Sarbin T. R. Role theory in Gardner Lindzey. «Handbook of social psychology», vol. I, Cambridge Mass, 1954.

232. Sazzo B. Analyse différentielle des valeurs du moi chez l’enfant et chez l’adolescent. «XVIII congrès international de psychologie», Symposium 35, Moscou, 1966.

233. Sullivan H. S. The collected works of Harry Stack Sullivan in 2 vol. The Interpersonal theory of psychiatry, vol. I. New York, 1965.

234. «Toward the general theorie of action». Ed. Parsons Talkot and Shils Edward A. Harward University Press, 1959.

235. Volta Amedeo Dalla. La frustration dans le processus de développement de l’enfant. «XVIII congrès international de psychologie», Symposium 35, Moscou, 1966.

236. Wells H. The Failure of psychoanalysis. From Freud to Fromm. New York, 1963.

237. Zeigarnik B. Über das Behalten von erledigten Handlungen. «Psychologische Forschungen», Bd. 9, Berlin 1927.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 3

ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. Актуальные проблемы воспитания и место психологии в их решении 6

1. Значение психологических исследований для педагогики —
2. Роль психологии в конкретизации целей воспитания 8
3. Роль психологии в разработке методов воспитания 20
4. Роль психологии в определении системы воспитательных воздействий 25
5. Роль психологии в учете результатов воспитательных воздействий 28

Глава 2. Борьба за конкретную психологию и целостное изучение личности 33

1. Возникновение педагогической психологии и ее кризис —
2. Подход к изучению личности в общей и индивидуальной психологии
3. Психология как «наука о духе» и ее подход к изучению личности 46
4. Подход З. Фрейда к психологии личности 54

Глава 3. Состояние исследований личности в современной психологии 72

1. Подход к пониманию личности в новых теориях психоанализа —

462

2. Механицизм и интеллектуализм в критике психоанализа 86
3. Теория личности К. Роджерса 91
4. Теория личности К. Левина 98
5. Поиски целостного подхода к изучению личности и их значение для педагогики 104
6. Исследования по проблемам «социализации», и их значение для воспитания 108
7. «Роль» как механизм усвоения социального опыта 113
8. Попытки создать общую теорию личности в зарубежной психологии 118
9. Понимание личности и подход к ее изучению в советской 123

психологии

ЧАСТЬ II. СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ И ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Глава 1. Социальная ситуация развития ребенка 143

1. Различные подходы к характеристике возраста и понятие социальной ситуации развития —

2. Переживание и его функция в психическом развитии ребенка 153

Глава 2. Характеристика первичных потребностей ребенка как движущих сил его развития 180

1. Биологизаторский подход в понимании психического развития ребенка —

2. Потребность во впечатлениях как ведущая в психическом развитии ребенка 188

3. Потребность во впечатлениях и возникновение индивидуальной психической жизни 195

4. Потребность во впечатлениях как база для развития других социальных потребностей ребенка 201

ЧАСТЬ III. ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Глава 1. Проблема готовности ребенка к школьному обучению 207

1. Требования к детям, поступающим в школу, и проблема готовности к школьному обучению —

2. Готовность ребенка к школьному обучению в области познавательной деятельности 209

3. Готовность ребенка к социальной позиции младшего школьника 216

4. Процесс формирования готовности ребенка к школьному обучению 222

5. Возникновение к концу дошкольного возраста так называемых «моральных инстанций» 240

Глава 2. Формирование личности в младшем школьном возрасте 247

1. Формирование отношения к учению и развитие познавательных интересов в младшем школьном возрасте —

2. Формирование ответственного и добросовестного отношения к учению у младших школьников 253

3. Формирование у младшего школьника нравственных качеств личности 260

4. Формирование произвольности поведения и деятельности у младших школьников 272
5. Особенности взаимоотношений детей младшего школьного возраста в коллективе 284
Глава 3. Формирование личности ребенка в среднем школьном возрасте 292
1. Социальная ситуация развития в среднем школьном возрасте —
2. Усвоение знаний и формирование у подростков познавательного отношения к окружающему 296
3. Значение коллектива для подростков и их стремление найти в нем свое место 316
4. Развитие моральной стороны личности и формирование нравственных идеалов в среднем школьном возрасте 321
5. Формирование общественной направленности личности подростка 333
6. Формирование у детей подросткового возраста нового уровня самосознания 345
7. Влияние самосознания подростка на другие особенности его личности 351
8. Развитие самооценки и ее роль в формировании личности подростка 360
Глава 4. Формирование личности в старшем школьном возрасте 365
1. Необходимость определить свое место в жизни как основной компонент социальной ситуации развития старшего школьника —

2. Характеристика внутренней позиции старших школьников 374
3. Формирование мировоззрения в старшем школьном возрасте и его влияние на познавательную деятельность школьника 380
4. Влияние мировоззрения на самосознание и мироощущение старших школьников 386
5. Мировоззрение и особенности морального сознания в старшем школьном возрасте 394
6. Мировоззрение и его влияние на структуру мотивационной сферы старшего школьника 409
Заключение 420

Лидия Ильинична Божович

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Редактор И. П. Румянцева. Художник И. Н. Вахлин. Художественный редактор А. И. Овчинников. Технический редактор Л. К. Кухаревич. Корректор К. А. Иванова.

* * *

Сдано в набор 28/III 1968 г. Подписано к печати 9/VIII 1968 г. 84×1081/32. Печ. л. 24,36 (14,5). Уч.-изд. л. 25.05. Тираж 26 000 экз. (Тем. пл. 1968 г. № 79). А 03961. Заказ № 269.

* * *

Издательство «Просвещение» Комитета по печати при Совете Министров РСФСР. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Типография № 1 Управления по печати Мосгорисполкома. Москва, ул. Макаренко, 5/16.

Цена без переплета 1 р. 43 к., переплет 18 к.

Список замеченных опечаток

Номер страницы	Место на странице	Опечатка	Должно быть	Примечание
31	номер страницы	13	31	Неверный номер страницы
52	1 абзац сверху	своебразия личности	своеобразия личности	
133	3 а. св.	Л. С. Рубинштейн	С. Л. Рубинштейн	
142	2 а. св.	в в процессе	в процессе	
145	3 а. сн.	в во многих	во многих	
210	3 а. св.	интеллектульного	интеллектуального	
309	2 а. св.	вытяснят	вытеснят	
339	3 а. св.	колектива	коллектива	
344	2 а. сн.	общественно-политический смыл	общественно-политический смысл	

373	1 а. сн.	возможностям?;	возможностям?»;	Нет закрывающей кавычки
407	2 а. св.	С. К. Крантовского	С. Г. Крантовского	
433	2 а. св.	острым эффективным переживаниям	острым аффективным переживаниям	

Сноски

Сноски к стр. 49

1 Например, нельзя смешивать столь разные психологические направления, как психологию духа и фрейдизм, как персонализм и экспериментальные исследования личности К. Левина. Нельзя также утверждать, что все эти направления пренебрегали физиологией и не хотели союза с естествознанием. Союза психологии с естествознанием скорее не хотел сам Вундт, как об этом в другом месте говорит и сам Мансуров [172, стр. 8]; Фрейда же скорее можно упрекнуть в биологизме, чем в «философском идеализме».

2 Кстати, на это прямо указывали многие сторонники гештальтпсихологии. В частности, крупнейший ее представитель — М. Вертгаймер, сетуя на бесплодность ассоциационистической психологии, говорил, что можно прочесть сотни страниц по психологии, получить из них сведения о том, как строятся ассоциации, но не узнать при этом даже такой простой вещи, как то, что значит «ученик понял». Кроме того, именно быстрые темпы капиталистического развития общества требовали от психологии практической полезности, и вряд ли правильно предполагать, что идеалистические направления в психологии были реакцией на практические успехи отраслевых разделов психологии.

Сноски к стр. 62

1 См. замечательные в этом отношении страницы у В. Г. Короленко («История моего современника», книги первая и вторая. М., 1948, стр. 389—390). Он описывает и анализирует явление, когда у человека «рука не поднимается» совершить поступок, который кажется ему правильным и необходимым, но который противоречит бессознательно усвоенному им нравственному опыту. «...Мне часто приходило в голову, — пишет он по этому поводу, — что очень многое было бы у нас иначе, если бы было больше той бессознательной, нелогичной, но глубоко вскоренившейся нравственной культуры, которая не позволяет некоторым чувствам слишком легко, почти без сопротивления, следовать за «раскольниковскими» формулами» (т.е. формулами Раскольникова. — Л. Б.).

Сноски к стр. 68

1 Следует подчеркнуть, что свидетельству Фурста можно вполне довериться, так

как его суждения основаны на значительном опыте. Фурсту, как известному американскому практикующему психиатру, не раз приходилось иметь дело с больными, раньше лечившимися у врачей-психоаналитиков.

Сноски к стр. 93

1 Следует отметить, что для Роджерса слова «единое организованное целое» не являются случайными. В своей концепции он действительно стремится преодолеть расчленяющий подход к психологии личности, следуя здесь (как и в некоторых других пунктах своей теории) за представлениями гештальтпсихологии. Организм, с его точки зрения, это цельная организованная система, в которой изменение одной ее составляющей может вызвать изменение в любой другой ее части.

Сноски к стр. 95

1 С этой точки зрения нам представляются интересными опыты П. Аронсона, который экспериментально показал, что неожиданный для субъекта успех возбуждает часто чувство «дискомфорта» и заставляет испытуемого стремиться к обесцениванию своего успеха [208].

Сноски к стр. 118

1 Вернее, они сделали лишь «первый заход» в этом направлении, оставляя окончательное завершение этого замысла на будущее.

Сноски к стр. 144

1 См., например, с этой точки зрения сборник «Обучение и развитие». М., «Просвещение», 1966.

Сноски к стр. 147

1 См., например, типичную в этом отношении монографию по детской и педагогической психологии американских психологов Муссена, Конжера и Кагана [227]. Эта книга переиздавалась 6 раз (последнее издание 1964 г.) и служит основным пособием при прохождении соответствующих курсов в высших учебных заведениях США.

Сноски к стр. 149

1 Взгляды Л. С. Выготского на возрастное развитие школьника, так же как и многие другие его положения, касающиеся развития ребенка, излагаются не только по его опубликованным работам, но и по неопубликованным лекциям, которые были им прочитаны (и застенографированы) во 2-м МГУ в 1934 г.

Сноски к стр. 153

1 Употребление слова «аффективный» («аффективное отношение», «аффективное переживание», «аффективное поведение» и т.д.) имеет в нашей книге несколько иное значение, чем то, которое придается этому слову в учебнике психологии под редакцией А. А. Смирнова и др. [145], и то, в каком оно часто употребляется в педагогической, психологической и криминалистической литературе. Говоря об аффективном состоянии, мы имеем в виду не просто интенсивную эмоцию,

вызываемую каким-либо очень сильным внешним воздействием; в этом случае аффект проявляется в виде острой эмоциональной вспышки, сопровождающейся затуманенностью сознания, ослаблением воли и потерей контроля над своими действиями. Мы рассматриваем аффективные состояния как длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение. В этом смысле все люди обладают более или менее напряженной аффективной жизнью, без которой они превратились бы в существа пассивные и равнодушные. Если у субъекта возникают одновременно разнонаправленные, несовместимые друг с другом аффективные тенденции, то одни из них могут «подавляться», что, как правило, приводит к неадекватным реакциям субъекта (эти аффективные состояния мы вслед за М. С. Неймарк обозначаем как «аффект неадекватности») или даже к нервно-психическому заболеванию. В современной психологической литературе в этом же смысле понятие аффекта употребляется многими психологами — Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, К. Левиным, К. Коффка и др.

Сноски к стр. 164

1 Нам представляется, что такое понимание психологической природы переживания открывает путь для собственно психологического анализа чувств и эмоций. Ведь до сих пор психологическая характеристика эмоций давалась, как правило, описательно, а изучалась лишь динамическая сторона эмоций и те физиологические и биохимические процессы, которые лежат в их основе. Нам думается, что сейчас открывается возможность характеризовать эмоции более содержательно, раскрывая их источники, причины возникновения, те психологические механизмы, которые порождают качественные отличия одних эмоциональных состояний от других, а также индивидуальные особенности одних и тех же эмоций у разных людей.

Сноски к стр. 182

1 Надо заметить, что такая характеристика младенческого возраста дана Фрейдом не на основе конкретного изучения детей этого возраста, но сделана им умозрительно, путем выводов из своей теоретической концепции. Единственно, что он делал в плане реального изучения ребенка, — это требовал от своих сотрудников наблюдений, устанавливающих сексуальные проявления у детей, начиная с самого раннего возраста.

Сноски к стр. 190

1 Изложение взглядов Л. С. Выготского ведется по его неопубликованной лекции «Младенческий возраст»; из этой лекции взяты и цитаты.

2 Правда, до настоящего времени не только за рубежом, но и у нас существует точка зрения, что потребность в общении также является первичной, врожденной потребностью; например, такую точку зрения высказывает А. В. Веденов [38], [40].

Однако эта точка зрения не снимает проблемы о том, как же эта врожденная потребность превращается в социальную.

Сноски к стр. 194

1 В этом контексте нам хочется рассказать об очень любопытном факте, на который ссылаются в своей книге Муссен, Конжер и Каган [227]. Авторы рассказывают, что Фридрих II в припадке патриотизма решил выяснить, на каком языке начнут говорить немецкие дети, если они не услышат от взрослого ни одного слова. С этой целью он запретил кормилицам в одном из детских приютов разговаривать с детьми. Однако, пишут авторы, этот опыт потерпел неудачу, так как все дети в этом приюте умерли.

У нас нет никакой уверенности в достоверности данного факта, но характерно здесь даже наличие такого исторического анекдота.

Сноски к стр. 230

1 К. Левин полагал, что в экспериментальных ситуациях на ребенка оказывают большое влияние близость или отдаленность предмета, а также то обстоятельство, видит ли ребенок предмет или он не находится в поле его зрительного восприятия.

Сноски к стр. 232

1 Несколько отличным является «механизм» кризиса, наступающего часто в пожилом возрасте и также выражающегося в состоянии фрустрации: здесь, напротив, конфликт обусловлен потребностью сохранить привычный образ жизни, привычную социальную позицию и невозможностью удовлетворить эту потребность в связи с угасающими силами человека.

Сноски к стр. 234

1 Может показаться, что некоторые жизненные наблюдения противоречат этому утверждению, а именно то, что уже в этом возрасте дети способны подчиняться запрету взрослых. Однако следует помнить, что уже для младенца одобрение или неодобрение взрослых являются мощными непосредственными побудителями его поведения и, следовательно, действующими принципиально по тому же самому «механизму».

Сноски к стр. 242

1 Конечно, такие взаимоотношения между ребенком и взрослым существуют в качестве некоторого идеала. Реальный характер взаимоотношений между ребенком и взрослым лишь в большей или меньшей степени приближается к этому идеалу. Однако это не меняет общего характера тех отношений, которые являются типичными для дошкольного детства и в соответствии с которыми происходит развитие ребенка.

Сноски к стр. 244

1 Правда, этот факт несколько расходится с нашими собственными наблюдениями, которые свидетельствуют, что даже в более младшем возрасте дети способны испытывать удовлетворение от совершенного ими поступка, который сам по себе был им неприятен. Может быть, такое расхождение в фактах объясняется тем, что

в опытах Р. Н. Ибрагимовой дети старшего дошкольного возраста отдавали свою игрушку не по собственному моральному побуждению, а под влиянием скрытого давления взрослого. Поэтому у них и не появлялось переживания удовольствия, связанного с победой над самим собой.

Сноски к стр. 246

1 В. Г. Короленко. История моего современника. М., Гослитиздат, 1948, стр. 389—390.

Сноски к стр. 250

1 Конечно, маленьких школьников еще привлекает и дидактическая игра, и сказка, и привнесение в урок элементов занимательности. Однако воспринимается ими это положительно лишь в том случае, если игровые и занимательные элементы даются внутри серьезных учебных занятий и если они облегчают им напряженный учебный труд.

Сноски к стр. 256

1 Кроме того, они показали, что может быть построен такой метод обучения, при котором усвоение будет происходить значительно скорее и с гораздо меньшей затратой усилий, чем в настоящее время; а это значит, что будет снята перегрузка, которая приводит к целому ряду тяжелых последствий в обучении и развитии школьников.

Сноски к стр. 268

1 Излагаемые ниже исследования С. Г. Якобсон и Н. Ф. Прокиной проводились под нашим руководством в соответствии с теоретическими положениями, принятыми в лаборатории. Однако впоследствии авторы изменили свои взгляды и изложили результаты своих исследований в иной, неприемлемой для нас интерпретации (см. Н. Ф. Прокина и С. Г. Якобсон. Организованность и ее формирование у младших школьников. М., Изд-во «Просвещение», 1967).

Сноски к стр. 275

1 Это исследование еще не закончено, но то, что в нем уже установлено, позволяет ответить на некоторые из поставленных вопросов.

Сноски к стр. 276

1 Согласно наблюдениям, в тех случаях, когда ребенок продолжает работать, несмотря на наличие сильной потребности бросить работу, у него появляется отвращение и к самой работе и ко всей ситуации в целом, даже к экспериментатору. Основываясь на материале своих опытов, А. Карстен рассказывает, что у ее испытуемых (взрослых) в аналогичной ситуации возникали разнообразные механизмы «защитного» порядка. Чаще всего испытуемые «забывали», как выполняется опостылевшая им деятельность: забывали стихи, если этой деятельностью было чтение стихов, утрачивали навык штриховки и т. п.

Сноски к стр. 279

1 Само собой разумеется, что протекание деятельности стоит в прямой

зависимости от содержания исходного мотива, т.е. от того, ради чего она совершается, но это другой вопрос, которого в этом контексте мы касаться не будем.

Сноски к стр. 285

1 Это исследование не опубликовано; рукопись находится в архиве Института психологии АПН СССР.

Сноски к стр. 288

1 Это положение получило свое экспериментальное подтверждение в исследованиях Я. Л. Коломинского [82] и А. Б. Ценципер [193], проводившихся при нашей лаборатории. В этих исследованиях при помощи социометрической методики и ряда других методов были найдены показатели, определяющие положение ребенка в системе личных отношений в коллективе школы.

Сноски к стр. 297

1 Эта зависимость интеллектуальных операций от общих установок личности может быть продемонстрирована на следующем примере. В опытах Фолькельта [184] было экспериментально установлено, что дошкольники раньше воспринимают и выделяют цвет предмета и лишь затем его форму. В частности, было показано, что маленькие дети легко сближают между собой красный круг и красный треугольник, но не видят ничего общего в красном и зеленом треугольниках. Однако в наших опытах с детьми дошкольного возраста (а затем в опытах З. М. Богуславской) было обнаружено, что можно без особого труда сделать для ребенка форму предмета тем главным признаком, на основе которого будут строиться его обобщения. Для этого достаточно (до того, как поставить перед детьми задачу сравнения и обобщения геометрических фигур) организовать игру, в которой дети катают друг к другу вырезанные из дерева и раскрашенные в разные цвета геометрические фигурки. Само собой разумеется, что в зависимости от формы фигурки детям либо удавалось это действие, либо не удавалось. После такого рода игры почти все дети, которые до этого сближали геометрические фигурки, ориентируясь на их цвет, начинали сближать их по форме. Таким образом, требование к предмету в игре определило отношение детей к различным его свойствам; а это в свою очередь определило и характер восприятия предмета ребенком и те свойства, которые стали им осознаваться и абстрагироваться.

Сноски к стр. 302

1 Характеристика личностного интереса, в отличие от эпизодического, и процесс формирования личностного интереса подробно изучены Н. Г. Морозовой и изложены в ее докторской диссертации на тему «Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития». М., 1967.

Сноски к стр. 303

1 Это исследование было проведено нами уже давно, однако наблюдения за трудностями усвоения знаний в средних классах школы, проводимые нами сейчас, свидетельствуют, что данные, полученные в этом исследовании, до сих пор актуальны

и что вскрытые в исследовании тенденции в развитии детского мышления остаются теми же самыми. Не изменяют общей характеристики особенностей мышления, связанных с усвоением различного учебного материала, и экспериментальные исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Эти исследования лишь показывают, что при других, более совершенных школьных программах и методах обучения можно добиться уже в младшем школьном возрасте появления и абстрактных форм мышления, и умения рассуждать во внутреннем теоретическом плане. Таким образом, в этих исследованиях подтверждается факт зависимости способов мышления от содержания усваиваемых знаний и методов обучения; только некоторые специфические особенности мышления, типичные при существующем обучении для учащихся средних классов школы, сдвигаются вниз и частично начинают выступать уже в младшем школьном возрасте.

Сноски к стр. 306

1 Существует также ряд исследований, которые показывают, что в период подросткового возраста происходят существенные изменения и некоторых частных интеллектуальных операций. Например, возникает активный поиск причинно-следственной зависимости (исследование В. В. Богословского [16] и др.).

Сноски к стр. 308

1 По отношению ко всем приведенным здесь экспериментальным материалам, характеризующим уровень развития познавательных психических процессов, необходимо сделать одну общую оговорку. Все они констатируют наличие тех особенностей, которые сформировались у наших учащихся при существующих методах воспитания и обучения. Несомненно, эти особенности могут быть значительно изменены при иных условиях. Однако, как мы думаем, общая логика развития, отраженная в этих исследованиях, остается той же самой, так как она связана не только с воспитанием соответствующих познавательных процессов, но с формированием личности ребенка в целом.

Сноски к стр. 325

1 Следует учитывать, что в зарубежной психологии подростковым возрастом охватываются и дети 16—18 лет.

Сноски к стр. 340

1 Мы говорим здесь лишь о работах советских психологов и не имеем в виду многочисленные социально-психологические исследования, проводимые за рубежом. Последние касаются психологии групп, которые принципиально отличаются от педагогически организованных коллективов учащихся в советской школе.

Сноски к стр. 341

1 Конечно, есть немало классов и школ, в которых учителя успешно формируют детский коллектив даже на основе учебной деятельности, создавая у учащихся познавательное отношение к знаниям и воспитывая у них отношение к учению как к

общественно значимой деятельности. Есть хорошо организованные коллективы и на основе общественной деятельности. Это преимущественно те школьные коллективы, которые связаны с колхозами, с фабриками и заводами, т.е. те, которые принимают участие в производительном и общественно полезном труде и тем самым помогают в выполнении реальных государственных задач. Однако нас в этом контексте интересует анализ ошибок, которые приводят к формированию нежелательной для нас направленности личности подростков.

Сноски к стр. 363

1 Несколько отвлекаясь в сторону, мы хотели бы здесь указать, что описанный нами механизм образования аффективных реакций очень похож на тот механизм, который в свое время был открыт Брейером, а затем стал главным предметом изучения и объяснительным принципом невроза в учении Фрейда. Однако уже приведенные факты характеризуют иную, чем это думал Фрейд, природу аффективных конфликтов и позволяют по-иному, чем он, понять их происхождение и содержание.

Согласно нашим данным в основе аффективных конфликтов и их вытеснения в сферу неосознаваемого, мы всегда находим конфликт социальных потребностей и стремлений ребенка, в то время как для фрейдистов это всегда был конфликт первичных биологических влечений с социальными запретами. Наши данные гораздо больше соответствуют данным К. Рождерса и его учеников, согласно которым именно в соотношении между образцом (идеалом), к которому стремится человек, и его самооценкой лежит главная характеристика и личности человека и возможности ее благополучного развития.

Сноски к стр. 370

1 Конечно, так выбирают далеко не все учащиеся старшего школьного возраста, но в такого рода выборе сказываются тенденции, свойственные данной ступени возрастного развития школьника.

Сноски к стр. 386

1 По нашей возрастной классификации — юноша.

Сноски к стр. 397

1 По существу П. П. Блонский ответил здесь и многим современным психологам, которые считают, что основной путь подростка, в том числе и его морали, идет путем «идентификации» и подражания.

Сноски к стр. 405

1 По-видимому, этим объясняется тот факт, что с возрастом растет количество учащихся, которые не могут сразу назвать свой идеал.

Сноски к стр. 414

1 Эти экспериментально полученные данные вступают в прямое противоречие с основными положениями психоанализа. Там социальные потребности и стремления субъекта трактуются лишь как результат сублимации первичных влечений.

Предполагается, что за всяким высоким социальным мотивом лежат в качестве его источников вытесненные инстинктивные потребности. В действительности же, согласно изложенным нами данным, за осознаваемыми ребенком относительно примитивными потребностями и стремлениями (боязнь наказания, желание отдохнуть, погулять и пр.) могут лежать несознаваемые ребенком гораздо более высокие, подлинно социальные потребности.

Сноски к стр. 417

1 Л. Н. Толстой. Собр. соч., т. I. М., Гослитиздат, 1951, стр. 177.

Сноски к стр. 435

1 Однако непосредственно побуждающими могут быть и нравственные потребности, возникающие в практике общественного поведения, в условиях общения с окружающими людьми.